III.17.660

Ştiinţele educaţiei

Elena Joiţa

MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

Profesorul-manager: roluri şi metodologie

PED
f 70
S-1446

Collegium

POLIROM

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBL. CENT. UNIV.
M. EMINESCU
PEDAGOGIE - PSIHOLOGIE
III-17.660

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

COLLEGIUM

Ştiinţele educaţiei

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Seria *Ştiinţele educaţiei* este coordonată de Adrian Neculau şi Constantin Cucoş

ELENA JOIŢA este conferenţiar universitar doctor la catedra de psihologie şi pedagogie, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic, Universitatea din Craiova. Lucrări publicate: *Didactica aplicată* (Editura Gh. Alexandru, Craiova, 1994); *Management şcolar. Elemente de tehnologie managerială* (Editura Gh. Alexandru, Craiova, 1995); *Eficienţa instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică* (Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998); *Introducere în ştiinţa educaţiei* (Reprografia Universităţii din Craiova, 1999); *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei* (Editura Polirom, Iaşi, 1999) şi numeroase studii, articole în reviste de specialitate, volume colective, culegeri metodice.

Coperta: Manuela Oboroceanu

27-XII-2000
B.C.U. M. EMINESCU
PEDAGOGIE PSIHOLOGIE
Acu 62 944

© 2000 by Editura POLIROM

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Copou nr. 4, P.O. BOX 266, 6600
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale:

JOIŢA, ELENA
Management educaţional. Profesorul-manager: roluri şi metodologie /
Elena Joiţa – Iaşi: Polirom, 2000
232 p.; 24 cm (Collegium. Ştiinţele educaţiei)

ISBN: 973-683-597-9

65:371

Printed in ROMANIA

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PED
J70

Elena Joiţa

MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

Profesorul-manager: roluri şi metodologie

108167
B.C.U. - IASI

Polirom
2000

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Profesorul-manager: roluri și metodologie

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

TABLĂ DE MATERII

Introducere 11

I
ASPECTE PRELIMINARE

1. Ce este managementul ? 15
1.1. Conducere sau management? 15
1.2. Ştiinţa managementului, managementul ştiinţific, arta managerială .. 16
1.3. Modele interpretative ale managementului 19
2. Este necesar şi posibil managementul educaţional ? 21
3. Conceptul de management educaţional 23
4. Ştiinţa şi arta managementului educaţional 27
5. Fundamentarea interdisciplinară a managementului educaţional 31

II
PROFESORUL (ŞI CA) MANAGER EDUCAŢIONAL

1. Necesitate şi posibilitate 33
2. Roluri ale profesorului ca educator şi manager 34
3. Rolurile manageriale – criterii de definire 39
4. Profesorul-manager, ca profesionist 43
5. Acceptă profesorul noul rol ? 45
6. Profesorul şi managementul schimbării 46
7. Cultura managerială – sursă a succesului 49

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

III
ACTIVITĂŢILE MANAGERIALE ALE PROFESORULUI

1. Procesul instructiv-educativ ca proces managerial 53
2. Decizia 55
2.1. Caracteristici specifice 55
2.2. Profesorul-decident 56
2.3. Tipuri de decizii 57
2.4. Procesul decizional – etape, modele 58
2.5. Metode, tehnici 60
2.6. Condiţii de eficienţă decizională 61
3. Previziunea : prognoza-proiectarea-programarea 62
3.1. Componentele previziunii 62
3.1.1. Prognoza 62
3.1.2. Proiectarea şi planificarea 64
3.1.3. Programarea 66
3.2. Metode de prognoză, proiectare, programare 67
4. Organizarea 69
4.1. Organizarea acţională 69
4.2. Organizarea structurală 72
5. Dirijarea (conducerea), coordonarea 75
5.1. Trăsături şi acţiuni specifice 75
5.2. Metode de realizare 77
6. Evaluarea şi reglarea managerială 78
6.1. Trăsături, funcţii 78
6.2. Aspecte metodologice 80
6.3. Feedback-ul şi reglarea 81

IV
MANAGEMENTUL DE SUCCES – CONDIŢII ESENŢIALE

1. Succesul managerial 83
2. Managementul curriculumului 86
3. Gestiunea resurselor pedagogice 88
3.1. Necesitate. Esenţă 88
3.2. Gestionarea resurselor 89
4. Marketing educaţional 92
4.1. Necesitate. Esenţă 92
4.2. Procesul de marketing 93

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

5. Participarea şi implicarea elevilor 95
5.1. Esenţa managementului participativ 96
5.2. Managementul prin motivaţie 97
6. Managementul sistemului informaţional 100
6.1. Necesitate. Caracteristici 100
6.2. Componentele sistemului informaţional 101
6.3. Raţionalizarea, monitorizarea sistemului 104
6.4. Utilizarea tehnologiei informaţiei 105
6.4.1. Informatizarea managementului 106
6.4.2. Esenţa tehnologiei informaţiei 108
6.4.3. Produse informatice utilizate în tehnologia informaţiei 112
6.4.4. Profesorul în faţa tehnologiei informaţiei 113
7. Comunicarea în managementul educaţional 115
7.1. Note specifice 115
7.2. Condiţii de eficienţă managerială 116
7.3. Organizarea procesului comunicării 118
7.4. Strategii de comunicare 119
8. Implicarea în cercetarea managerială 122

V
ÎN FAŢĂ, ÎNTRE, ÎMPREUNĂ CU ELEVII

1. Câmpul educaţional – cadru al acţiunii manageriale 125
2. Managementul interactiv 127
2.1. Modele explicative 128
2.2. Rolul profesorului-manager 130
2.3. Condiţionări psihosociale 131
2.3. Modele pedagogice interactive 133
3. Managementul autorităţii şi libertăţii 135
3.1. Autoritatea profesorului-manager 135
3.2. Mijloace de influenţare 140
3.3. Libertatea elevului 143
4. Managementul stărilor tensionale 147
4.1. Conturarea stărilor tensionale 147
4.2. Cauzalitate. Tipuri 149
4.3. Metodologia prevenirii, rezolvării 151

VI
STILURI ALE PROFESORULUI-MANAGER

1. Stil educaţional – stil managerial : definire 155
2. Condiţionări ale eficienţei stilului 158
3. Profesorul-manager şi leadership-*ul* 162
4. Stiluri educaţionale – stiluri manageriale : tipuri 165
5. Empirism – raţionalitate – creativitate managerială 172

VII
UN PROFIL DE COMPETENŢĂ MANAGERIALĂ A PROFESORULUI

1. Construcţia unui model interactiv 176
2. Dimensiunile esenţiale ale personalităţii profesorului-manager 181
3. Profesorul-manager : un profil dezirabil de competenţă 183
3.1. Dimensiunea cognitiv-axiologică (a capacităţilor cognitive) 183
3.1.1. Capacităţi biofizice fundamentale 183
3.1.2. Capacităţi cognitiv-intelectuale 184
3.2. Dimensiunea motivaţional-atitudinală (a capacităţilor reglatorii) 184
3.3. Dimensiunea acţional-strategică (a competenţelor) 185
4. Utilitatea modelului 187
5. Autoformarea profesorului ca manager (self-management) 189

ANEXA 1

Managementul cercetării 193

ANEXA 2

Un ghid practic al autoformării manageriale a profesorului 215

Bibliografie 227

PCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

„Sarcina conducătorului este aceea de a fi din ce în ce mai eficient... Nu există un conducător care să se fi născut eficient. Toți cei eficienți au trebuit să învețe să fie eficienți. Și toți au trebuit să exerseze eficiența până când aceasta a devenit deprindere, obicei... Eficiența se poate învăța și trebuie să fie învățată."

P.F. Drucker

„Rațiunea reprezintă principiul reformator al progresului, al controlului sporit. Devotamentul față de cauza rațiunii înseamnă zdrobirea limitelor obiceiurilor și perceperea lucrurilor așa cum sunt ele în realitate."

J. Dewey

„Cea mai mare parte din problema rațiunii noastre este de a analiza concepțiile pe care le avem deja asupra problemelor."

I. Kant

„Cheia care închide și deschide mișcările e rațiunea, care măsoară și hotărăște ce trebuie să căutăm și ce să evităm în orice loc."

J.A. Komensky

„Rațiunea nu este ea însăși o matcă de idei, ci o țesătură de funcțiuni. Nu un fond, ci un instrument."

I. Petrovici

„Două excese: a exclude rațiunea și a nu admite decât rațiunea."

B. Pascal

„Secretul oricărui succes: să acționăm inteligent."

D. Deep, L. Sussman

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B-CAU M. EMINESCU IASI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

INTRODUCERE

Există încă numeroase reţineri în rândul pedagogilor în aplicarea teoriei, metodologiei, practicii managementului în activitatea educaţională propriu-zisă, nu doar la nivelul conducerii instituţionale.

Este adevărat că, în primele faze ale stabilirii acestei relaţii interdisciplinare, în managementul pedagogic s-au transferat idei, modele, principii, conţinuturi, metodologii, mai ales din domeniul managerial economic (căci aici a avut loc o dezvoltare teoretică şi practică deosebită).

Este o rezistenţă aproape firească unei schimbări, în acest sens, mai ales că managementul, ca ştiinţă şi practică, metodologie şi artă a conducerii, nu este suficient de clar definit.

În plan pedagogic, nu se poate vorbi deocamdată despre o cultură a managementului educaţional, ca dimensiune a culturii interdisciplinare, şi a *profesorului-educator*. El este menţinut încă între limitele culturii de specialitate, psiho-socio-pedagogice şi metodice, prin actuala pregătire iniţială şi continuă, ca practician, nu şi ca strateg, ca autor al unei concepţii mai cuprinzătoare asupra formării-dezvoltării elevilor săi, ca agent care cercetează, ameliorează profesionist acţiunea educaţională directă, pentru succesul ei.

De-a lungul timpului (în secolul XX), în abordarea managementului s-au confruntat numeroase concepţii, modele, însă doar două, fundamentate cultural diferit, au marcat căutările şi aplicaţiile: modelul F. Taylor şi modelul H. Fayol.

Cel dintâi a vizat raţionalizarea activităţii în obţinerea succesului, ceea ce a dus la birocraţia şi astăzi manifestă, la organizarea ierarhică, la afirmarea unui anumit tip de autoritate, la o comunicare limitată, la o circulaţie a informaţiilor în organizaţie exclusiv pe verticală, la o adaptare lentă la ritmul evoluţiei sociale, la o permisivitate redusă în afirmarea creativităţii, la afirmarea slabă a factorului psiho-social, la evidenţierea priorităţii administraţiei şi gestiunii ş.a.

Or, managerul este cel care, în primul rând, trebuie să deţină viziunea de ansamblu asupra sistemului, să se raporteze la diferitele influenţe, la dimensiunile dezvoltării, să caute şi să specifice soluţii de ameliorare/corectare/transformare/înlocuire, să urmărească diferite categorii de obiective, sarcini rezolvabile prin situaţii adecvate, să aibă o concepţie strategică, din care să deducă modalităţile operaţionale, situaţionale.

În acest sens, cel de-al doilea model clasic (H. Fayol) pune accentul pe funcţionalitate, adaptare la situaţii (prin prevedere, organizare, decizie, coordonare, control, reglare), ceea ce este mai apropiat de specificul activităţii profesorului de conducere a educaţiei.

În egală măsură, s-au afirmat şi s-au dezvoltat şi alte concepţii, aflate la graniţa între cele două modele clasice, fiecare având drept rezultat ameliorarea acestora şi urmărind nu numai eficienţa, randamentul, ci şi calitatea, progresul, succesul acţional.

Noile orientări fac trecerea:

- la conducerea de tip participativ;
- de la rezolvarea administrativă a problemelor curente, la conducerea orientată spre dezvoltare, inovare;
- de la abordarea enunţiativ-descriptivă, la cea metodologico-aplicativă;
- de la conducerea stereotipă, stabilă, la cea dinamică, flexibilă, situaţională;
- de la conducerea unilaterală, la cea multifuncţională, interdisciplinară;
- de la empirism, tradiţie, imitaţie, *„aici şi acum"*, la cea profesionistă, strategică, principială.

Un model pedagogic al managementului profesorului, de o anumită specialitate, la clasă, în procesul instructiv-educativ direct, s-ar construi atunci pe acele elemente din teoriile, modelele existente în management care respectă specificul educaţional.

Aici, managementul este centrat pe factorul uman, dar cu anumite particularităţi ale evoluţiei sale şi care reprezintă tocmai obiectivul central al educaţiei: formarea-dezvoltarea personalităţii elevilor. Atunci se conturează probleme specifice privind funcţiile conducerii educaţiei directe, condiţiile ei complexe, metodologia influenţării ş.a.

Pentru a rezolva problemele actuale ale conducerii cu succes a procesului educaţional, profesorul trebuie format adecvat, în manieră profesionalizată şi în sens managerial.

Şi în sens clasic, pedagogia solicită profesorului capacităţi de conducător, pornind de la însăşi definiţia educaţiei, şi anume tactul pedagogic, măiestria pedagogică.

Având în vedere exigenţele actuale faţă de procesul educaţional, faţă de performanţele specifice, faţă de strategiile utilizate, faţă de profilul de competenţă a profesorului, se poate afirma că formarea profesorului ca manager poate fi o soluţie.

La rândul său, profesorul trebuie să se autoevalueze conştient şi realist, să se privească pe sine în oglinda nouă a managementului, pentru a sesiza, a înţelege, a aborda şi a exercita, cu profesionalism, conducerea educaţiei şi instruirii, pentru a-şi cunoaşte propriile resurse, limite, pentru a se autoforma (self-management).

Astfel, managementul devine pentru el un principiu, o stare de spirit, o modalitate de acţiune eficientă care-l sprijină în realizarea obiectivelor educaţiei, conform performanţelor aşteptate.

Lucrarea se circumscrie, de asemenea, în câmpul aplicării unor principii de strategie educaţională generală, aşa cum sunt sintetizate pentru UNESCO, de către Comisia Internaţională pentru Educaţie în secolul XXI (J. Delors, coord., 2000): educaţia va ocupa un loc din ce în ce mai important în viaţa oamenilor, devenind una dintre forţele motrice ale societăţii moderne.

Noile direcţii ale schimbării în educaţie vizează, în esenţă, aspecte ale managementului educaţional.

Or, tocmai profesorul (educatorul) trebuie iniţiat, format, activat, sprijinit în dobândirea de competenţe care să-i permită să rezolve orice situaţie educaţională, să treacă de la pricepere la competenţă, de la empiric la ştiinţific, raţional şi creativ.

Scopul acestui demers constă în a forma elevul în acest nou spirit, a combate un flagel – eşecul în educaţie, ca precondiţie a eşecului în viaţă şi profesiune.

Conform recomandărilor Comisiei, viitoarele reforme şi politici educaţionale ar trebui să promoveze cu insistenţă echilibrarea acumulării de cunoştinţe cu însuşirea metodelor de „a învăţa să ştii", „a învăţa să faci", „a învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi", „a învăţa să fii" (*ibidem*, p. 78).

Aceştia sunt „cei patru piloni" pe care se sprijină educaţia ca proces continuu, implicit rezultând şi importanţa tot mai mare a formării manageriale a profesorului.

Pe acest fond, se consideră că „importanţa rolului pe care îl deţine profesorul, ca agent al schimbării..., n-a fost niciodată mai clară ca în perioada contemporană. Probabil că faptul va deveni şi mai evident în secolul XXI" (*ibidem*, p. 119).

Or, pentru a deveni un real agent al schimbării, el trebuie să fie, să devină, să se afirme ca un bun manager al activităţilor educaţionale, al formării şi sprijinirii elevilor, grupurilor sau a altor factori comunitari implicaţi.

Pentru că provocările la adresa profesorului sunt tot mai mari, însăşi problematica selectării, formării, statuării drepturilor, motivării, susţinerii etc. devine tot o problemă de management, de politică educaţională.

Toate acestea pentru ca ei să-şi schimbe concepţia şi metodologia instruirii şi educării, să coopereze cu elevii, să devină modele reale de integrare socioprofesională şi educaţie permanentă, să participe la managementul instituţional, să coopereze cu comunitatea, să se implice în deciziile educaţionale, să asigure deci un învăţământ de calitate (*ibidem*, pp. 119-131).

Pentru a susţine aceste idei, constatăm că dimensiunile abordării temei sunt complexe şi ele pot fi demonstrate:

- prin valorificarea şi reinterpretarea datelor teoretice şi practice existente în conceperea şi realizarea, interpretarea activităţii instructiv-educative a profesorului, din alte perspective – ale managementului. Astfel, ele capătă o altă sistematizare, coerenţă decât cea clasică, pedagogică doar;

- prin adaptarea critică a aspectelor managementului general la problematica educaţiei, prin găsirea punţilor de legătură între cele două activităţi, ca activităţi umane;
- prin aducerea în prim-plan a adevăratului conducător al acţiunii de formare-dezvoltare a elevilor – educatorul practician (profesorul), care trebuie iniţiat şi format continuu în sens managerial interdisciplinar, nu numai ca acela care predă anumite informaţii şi sprijină elevii să le înveţe.

Pentru aceste motive, întreprinderea făcută se axează pe principalele demersuri care pot conduce la reconceptualizarea acestei formări a profesorului:

- clarificarea obiectivelor şi conţinutului formării profesorului ca manager educaţional;
- conturarea dimensiunilor personalităţii profesorului-manager şi a rolurilor corespunzătoare;
- prezentarea adaptată a activităţilor manageriale ale profesorului, concomitent cu activitatea sa clasică de predare/învăţare/evaluare;
- analiza condiţiilor manageriale în care profesorul poate atinge succesul în realizarea obiectivelor prin disciplina sa la clasă;
- descifrarea măsurii în care, în acest context, elevii înşişi sunt parteneri ai profesorului în managementul educaţional;
- definirea măsurii în care clasicul stil educaţional al profesorului devine mai eficient dacă este văzut şi ca stil managerial;
- în ce măsură profilul de competenţă al profesorului poate modifica aşteptările şi expectanţele, modul de formare explicită a sa.

Toate aceste căutări de clarificare sunt puse sub semnul găsirii căilor spre succes educaţional, spre diminuarea empirismului managerial încă existent, spre ridicarea gradului de profesionalism în educaţie, spre afirmarea raţionalităţii şi creativităţii în acţiune.

De asemenea, credem că îl putem sprijini pe profesorul preocupat de autoformarea sa managerială şi prin stilul utilizat în prezentarea problemelor, prin sintezele aplicativ-normative incluse în text sau în anexe şi prin raportarea prioritară la literatura tematică românească, pe care el însuşi o poate aprofunda şi dezvolta critic.

* * *

Lucrarea se adresează:

- studenţilor care urmează cursul de pregătire psihopedagogică din cadrul Departamentului pentru pregătirea personalului didactic, de la unele facultăţi, din modulul specific „Managementul educaţional";
- profesorilor practicieni, în efortul lor de formare continuă;
- profesorilor înscrişi la examenele pentru obţinerea gradelor didactice;
- directorilor de unităţi şcolare, inspectorilor, pentru a cunoaşte, îndruma şi evalua adecvat rolul conducător al cadrelor didactice în educaţia concretă.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY BRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

I
ASPECTE PRELIMINARE

1. Ce este managementul?

1.1. Conducere sau management?

Din Antichitate şi până la începutul secolului XX s-a utilizat termenul de „conducere", paternitatea termenului de „management" fiind atribuită lui F. Taylor şi, ulterior, lui H. Fayol.

Prin lucrările lor de pionierat, *Principiile managementului ştiinţific* (1911) şi, respectiv, *Administraţia industrială şi generală. Prevederea, organizarea, comanda, coordonarea, controlul* (1916), ei au definit specificul, conţinutul funcţional al noului domeniu de studiu, criteriile dezvoltării economiei, ale obţinerii eficienţei ei.

Astfel, unul dintre cele mai frapante elemente aici este discrepanţa dintre istoria îndelungată a activităţii de management şi vârsta tânără – în timp istoric – a ştiinţei managementului (O. Nicolescu, 1995, p. 45), aflată încă în curs de consolidare.

Chiar aici, similitudinea cu situaţia afirmării pedagogiei ca ştiinţă a educaţiei nu poate fi ocolită:

- aceeaşi evoluţie de durată a acumulării experienţei, a validării şi generalizării ei în idei ştiinţifice;
- aceeaşi tranziţie dificilă de la reguli şi norme practice la principii, la clarificarea şi definirea explicită a domeniului de studiu, a consolidării limbajului şi a metodologiei de cercetare a problematicii specifice;
- aceeaşi evoluţie de la faza empirică, preştiinţifică (din Antichitate până la sfârşitul secolului al XIX-lea), la cea a conturării conducerii ştiinţifice şi a evidenţierii rolului relaţiilor umane (până la mijlocul secolului XX) şi la cea modernă, în curs de consolidare, în cazul ştiinţei managementului.

De ce? Pentru că ambele:

- abordează aspecte ale activităţii umane, ale dezvoltării, organizării raţionale şi creative a acesteia. Aici, factorul uman şi relaţiile organizaţionale sunt prioritare în realizarea scopurilor, alături de mobilizarea resurselor specifice desfăşurării activităţii şi respectarea unor criterii de evaluare;
- urmăresc succesul, eficienţa, progresul, progresul acţiunilor, rezultatelor;

BCU "LUCIAN BLAGA" UNIVERSITY LIBRARY

- marchează o largă diversitate de experienţe, stiluri de concepere şi realizare a acţiunilor, conform situaţiilor concrete;
- au un pronunţat caracter interdisciplinar.

De la acest paralelism evolutiv, principial nu mai rămâne decât un pas de făcut: la graniţa dintre cele două domenii, se poate contura o nouă disciplină, în curs de definire şi aplicare – managementul educaţional/pedagogic.

1.2. Ştiinţa managementului, managementul ştiinţific, arta managerială

Distincţia dintre aceste aspecte este cea dintre teoria constituită după criteriile fiinţării unei ştiinţe şi modul practic al aplicării ideilor, conceptelor, teoriilor, legilor stabilite, a metodologiei de cercetare în situaţii concrete, diversificate.

Ştiinţa (teoria) managementului reprezintă condiţia primă pentru practicarea unui management de calitate, eficient, raţional, creativ, orientat spre succes, dezvoltare şi îndepărtat de empirismul primar al desfăşurării unei activităţi.

Altfel spus, managementul ştiinţific, raţional, ca aplicaţie a ştiinţei manageriale, este „ansamblul proceselor prin care toate elementele teoretico-metodologice furnizate de ştiinţa managementului sunt operaţionalizate în practica socială" (O. Nicolescu, 1995, p. 52). Dar înseamnă şi măiestrie, artă, creativitate, imprimate de personalitatea managerului.

Scopul final al unui management ştiinţific nu este decât diminuarea, limitarea empirismului conducerii curente, în favoarea uneia raţionale şi adaptabile (prevedere, organizare, decizie, coordonare, îndrumare, evaluare, reglare), în activitatea oricărui manager.

Conducerea empirică se desfăşoară pe baza imitaţiei unor modele anterioare, a bunului-simţ, a experienţei proprii, a mentalităţii „văzând şi făcând", a „rezolvării *ad-hoc*", a aproximării elementelor implicate şi a consecinţelor.

Conducerea empirică presupune: rezolvarea problemelor fără analize specifice, fără formularea de ipoteze şi soluţii variate, ci în baza experienţei concrete, cu eforturi sporite, căi ocolitoare şi nesigure, fără obiective clare, fără instrumente adecvate, cu o informare redusă, în lipsa unor programe clare, prin spontaneitate, pe bază de improvizaţie, prin acumulare de rutină, fără perspectivă, fără criterii precise de evaluare, pe baza bunelor intenţii, prin îndeplinirea normativelor date ierarhic.

Dimpotrivă, în sinteză, conducerea ştiinţifică, managerială se bazează pe:

- raţionalitate, de la pregătire până la analiza finală şi optimizarea activităţii;
- afirmarea creativităţii, pentru adaptarea la situaţii concrete, pentru dezvoltare;
- obiectivitate în concepere şi evaluare;
- participare activă şi comunicare, cooperare;
- utilizarea sistemului informaţional;
- coordonare, îndrumare şi stimulare;
- cunoaşterea şi dirijarea resurselor, proceselor;
- conturarea şi respectarea unui sistem de principii de eficienţă şi calitate;
- obiective clar stabilite şi urmărite explicit;
- utilizarea unor metode specific manageriale;
- respectarea ţinutei ştiinţifice în realizarea funcţiilor manageriale;
- promovarea cercetării manageriale;
- insistenţa în formarea culturii specifice şi a profesionalizării manageriale ş.a.

Managementul ştiinţific, raţional tinde astfel să-şi amplifice ponderea în practică, în baza formării iniţiale şi continue a unei culturi manageriale, chiar a unei profesionalizări, a căutării modalităţilor de aplicare ştiinţifică a teoriei însuşite. Dar nu într-un mod simplu, mecanicist, dogmatic, ci prin contribuţie creativă de adaptare, dezvoltare, după parametri concreţi, cunoscuţi, analizaţi, diagnosticaţi.

Această adaptare va ţine cont de:

- diversitatea, eterogenitatea situaţiilor concrete, care conduc la aplicarea diferenţiată a aceloraşi principii, norme, metode, tehnici;
- caracterul uman al deciziilor, al acţiunilor executanţilor, cu particularităţile şi motivaţiile fiecăruia, cu gradul de maturizare organizaţională, de responsabilitate participativă;
- personalitatea, cultura managerului, a echipei manageriale.

Ştiinţa managementului este încă în curs de cristalizare, dovadă fiind şi cele peste 140 de definiţii înregistrate (E. Mihuleac, 1994, p. 11) date domeniului de studiu – managementul, de la conducerea bazată pe abilitatea de a folosi toate resursele la dispoziţie cu eficienţă maximă, până la enumerarea atribuţiilor managerului. Căci domeniul poate fi definit descriptiv, şi nu abstract.

Între cele două stiluri dominante de definire (pragmatic – american – şi administrativ, relaţional, organizaţional – francez) s-au conturat alte numeroase caracterizări intermediare ale managementului, încât considerăm că ar fi mai utilă o sinteză a notelor esenţiale remarcate în diferite abordări, pentru a evita extremele, a echilibra rolurile diferitelor dimensiuni antrenate, a putea construi un model generalizat adaptabil apoi şi în educaţie:

- este un sistem de concepte, metode, instrumente de orientare şi conducere, coordonare, utilizat în realizarea obiectivelor educaţiei, la nivelul performanţelor aşteptate.
  Acesta se poate contura şi prin apelul, prin valorificarea datelor, explicaţiilor, abordărilor oferite de domeniile conexe: economia, psihologia, sociologia, praxiologia, marketingul, teoria sistemelor, tehnologia informaţiei, ergonomia, etica, deontologia ş.a.
  La rândul lui, managementul pedagogic cunoaşte, integrează şi adaptează date oferite de ştiinţe conexe socioumane: economie (organizarea şi utilizarea eficientă a resurselor educaţiei, în raport cu obiectivele), sociologie (managementul organizaţiilor, grupurilor, relaţiilor, fenomenelor sociale generate în câmpul educaţional), psihosociologie (dimensiunile personalităţii managerului în exercitarea rolurilor), politologie (luarea deciziilor, organizarea, conducerea grupurilor conform unor obiective, găsirea strategiilor de rezolvare);
- este activitatea unor persoane care determină şi direcţionează activitatea celorlalţi, prin urmărirea realizării de acţiuni în cele mai bune condiţii, prin conştientizarea şi asumarea de responsabilităţi asupra realizărilor şi insuccesele or;
- este procesul de ghidare a unui grup spre realizarea unor obiective organizaţionale, cu tehnici anume, prin utilizarea şi coordonarea activităţilor, printr-un ansamblu de decizii, prin utilizarea raţională a resurselor;
- este arta conducătorului de a realiza scopuri prin mobilizarea eforturilor tuturor membrilor organizaţiei. Adică arta de a lucra cu patru elemente: idei (perspectiva, obiectivele, programele, strategiile de acţiune), relaţii (structura organizatorică, legăturile între elemente şi acţiuni, sarcini, echilibrul autoritate/libertate, centralizare/descentralizare), oameni (formare, motivare, delegare de autoritate, stimulare, evaluare), resurse (precizare, diversificare, procurare, adaptare, funcţionare, integrare, perfecţionare).

Este o artă, o măiestrie care se afirmă la toate nivelurile acţiunii: prevedere, organizare, decizie, coordonare, reglare.

Să reţinem, aşadar, acum, ca elemente necesare construirii unui model funcţional pentru întreprinderea noastră: managementul pedagogic este ştiinţa şi arta trecerii de la empirismul conducerii, dirijării la raţionalitatea şi creativitatea ei.

Iar aceasta poate fi dezvoltată, teoretic şi practic, pe dimensiunile: conceptuală, procesuală, situaţional-operaţională, funcţională, metodologică, psihosociologică, formativ-educativă propriu-zisă, creativă.

Şi R.B. Iucu (2000, pp. 43, 71-94) dezvoltă în aplicaţie, ca dimensiuni ale managementului educaţional al clasei de elevi: ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relaţională, operaţională, creativă.

Complexitatea acestor dimensiuni ale managementului teoretic şi practic, în tendinţa lui de a deveni de calitate, performant, eficient, democratic, uman, se reflectă chiar şi în limbajul specific utilizat.

Etimologia şi modul de intrare, de traducere într-o limbă au generat un polisemantism aparte: lat. *manus* (mână, manevrare, pilotare, conducere, strunirea cailor); fr. *manège*; it. *maneggio*; engl. *to manage* (a reuşi, a conduce, a rezolva, a face faţă la, a dirija, a izbuti, a struni elemente pentru un ţel, a administra, a manevra, a stăpâni, a se descurca, a găsi mijloace, a reuşi, a se pricepe să, a cârmui, a duce la bun sfârşit); engl. *management* (activitatea/arta de a conduce, abilitate, organizare, reuşita în atingerea obiectivelor, adoptarea deciziilor optime în proiectarea şi realizarea proceselor); engl. *manager* (conducător, administrator, organizator, director, coordonatorul unei echipe).

Enumerarea sensurilor ne indică două accepţii, corelate intuitiv cu aspectul teoretic şi practic al managementului (mai complex decât conducerea): sensul larg (activitate umană complexă de pregătire, concepere, organizare, coordonare, administrare a elementelor implicate în atingerea unor obiective) şi sensul restrâns (conducerea operativă, curentă).

Dar managementul corelează (şi nu se limitează) cu alţi termeni, conecşi (E. Mihuleac, 1999, p. 10), cum se întâlneşte adeseori:

- *administrare* (ansamblu de operaţii statice pentru gospodărirea, cârmuirea resurselor, lucrurilor, bunurilor);
- *gestionare* (parte a conducerii – păstrarea, mânuirea bunurilor, a resurselor încredinţate);
- *organizare* (parte a managementului, de structurare a activităţii şi resurselor, relaţiilor);
- *coordonare*;
- *îndrumare*;
- *antrenare*;
- alte părţi ale managementului, necesare aplicării deciziilor şi atingerii obiectivelor, ca funcţii.

R.B. Iucu (2000, pp. 41-42) pune accent chiar pe una dintre confuziile terminologice cu consecinţe importante în practică: administraţie şi management, urmărind unele criterii definitorii (obiective, criterii de succes, resurse, decizie, structură, roluri, atitudini, aptitudini).

Astfel, administrarea se caracterizează prin: formularea în termeni generali a obiectivelor, obţinerea succesului prin prevenirea erorilor, plasarea resurselor în plan secundar, adoptarea de decizii puţine şi pentru multe persoane, ierarhii şi domenii de responsabilitate ample, precizarea rolului de arbitru al administratorului, accentuarea rolului procedurilor, conformismului, pasivităţii, prudenţei, raportărilor periodice.

Pe când managementul se remarcă prin: formularea de obiective strategice şi operaţionale, căutarea condiţiilor de obţinere a performanţei măsurabile, abordarea prioritară a resurselor, adoptarea deciziilor de diferite tipuri şi grade de complexitate, practicarea delegării de autoritate, considerarea managerului ca protagonist al organizaţiei, prin atitudini activizante, creative, punerea accentului pe rezultate şi pe analiza lor complexă.

O altă condiţie care caracterizează ştiinţa consolidată a managementului este dată de existenţa unei legităţi, a unor principii specifice. Deşi a dominat atâta timp conducerea practică, în care s-au conturat norme şi reguli, s-a putut totuşi formula, prin generalizare, un sistem de principii coordonatoare, grupate în jurul problemei atingerii performanţei în realizarea obiectivelor organizaţiei.

Sintetizând variate contribuţii în temă, putem contura un tablou al celor mai frecvent citate *principii* ce trebuie respectate în managementul ştiinţific, raţional şi creativ:

- al eficienţei;
- al utilizării cu maxim randament a întregului sistem (elemente teoretice, procese, relaţii, resurse, efecte);
- al eficacităţii (calităţii, performanţei);
- al rolului central al obiectivelor;
- al participării specifice şi responsabile a tuturor factorilor organizaţiei;
- al asigurării dinamismului conducerii, al promovării unor norme de conduită participativă (răspundere, iniţiativă, motivaţie, autoritate, disciplină, cooperare ş.a.);
- al antrenării echilibrate a elementelor într-o organizare raţională (scopuri, acţiuni, resurse, mijloace, metode, factori, relaţii, rezultate);
- al adaptării sistemului de management la caracteristicile concrete ale organizaţiei;
- al motivării tuturor celor implicaţi.

Într-o încercare de clasificare a principiilor conducerii, E. Mihuleac (1994, pp. 144-151) inventariază, pe autori, formularea a peste 180 de principii, de-a lungul conturării ştiinţei managementului. Dar şi criteriile de ordonare sunt variate: gradul de generalitate, domeniul aplicativ (administraţie, gestiune, organizare, planificare, conducere, control, coordonare), procesele şi relaţiile implicate, metodologia utilizată, corelarea interdisciplinară ş.a.

Acumulările teoretice şi practice în domeniu au permis, în timp, trecerea de la conceptul restrictiv, de „conducere" (planificare, organizare, dirijare, comandă, control, cu accent pe activităţi, pe execuţie, pe disciplină, ierarhie, ordine, raţionalizare de către conducător), la cel mai general, de „management". Acesta pune accent pe procese, situaţii, pe activarea resurselor, participarea resurselor umane, pe raţionalitatea şi umanizarea deciziilor, pe motivare, pe sistemele informaţionale şi de comunicare, pe prioritatea succesului şi a performanţei, pe coordonare şi stimulare, pe valorificarea climatului, pe o viziune umană asupra funcţiilor conducerii clasice. De aici şi nevoia de cultură managerială, de profesionalizare managerială, de abordare interdisciplinară a teoriei şi practicii manageriale, de considerare şi ca ştiinţă, şi ca artă, măiestrie.

1.3. Modele interpretative ale managementului

Pentru clarificarea orientărilor în managementul educaţional, considerăm util să înregistrăm critic şi principalele modele de abordare, interpretare în ştiinţa managementului, în conturarea lor progresivă în timp (O. Nicolescu, 1995, pp. 46-48; E. Mihuleac, 1994, pp. 161-168; I. Petrescu, 1993, pp. 14-20):

- **„Şcoala clasică"** (F. Taylor, H. Fayol): aduce în prim-plan rolul resursei umane, al managerului în prevederea, organizarea, decizia, coordonarea, controlul activităţilor, pentru obţinerea unui randament sporit, prin raţionalizarea procesului, relaţiilor, dar aplicabile cu preponderenţă în domeniul economic;

- „**Școala conducerii funcționale**": conturează un sistem de cunoștințe, principii, teorii aplicabile în realizarea funcțiilor manageriale ca dimensiuni esențiale, dar cu minimalizarea factorului uman;
- „**Școala empirică**" (neoclasică): promovează conducerea ca studiu al experienței curente pentru a desprinde noi generalizări și concepte, consideră respectarea normativității o cheie a eficienței, a creșterii profitului, productivității, ca și preocuparea conducerii pentru obiective, pentru descentralizare, motivare, climatul de competitivitate;
- „**Școala relațiilor umane**", a comportamentului social: așază în centrul conducerii soluționarea problemelor prin folosirea relațiilor interpersonale, colaborarea în grup prioritară față de activitatea individuală, relațiile de comunicare, descentralizarea, delegarea, structurarea în jurul obiectivelor, climatul organizațional ca factor motivațional;
- „**Școala sistemelor sociale**": insistă pe rolul subsistemelor în organizație, integrate apoi în jurul obiectivelor, al deciziilor, pe rolul dominant al rețelelor de comunicare, al motivării, al stimulării continue;
- „**Sistemul bazat pe comportament**": promovează teza adaptării oamenilor la specificul organizației și al muncii, după situația concretă, utilizând concepte și metode psihologice (orientarea behavioristă), sociologice (sistemul de valori, dinamica de grup, roluri și statusuri), accentuează rolul funcțiilor de organizare, coordonare, antrenare/motivare, evaluare;
- „**Școala cantitativă**": pune în valoare contribuții ale altor discipline exacte (matematice) pentru introducerea metodelor și tehnicilor cantitative în coordonare, organizare, a instrumentelor matematico-statistice, a echipelor interdisciplinare pentru pregătirea în variante a deciziilor, previziunilor, a recurgerii la utilizarea calculatorului;
- „**Școala teoriei deciziei**": prin utilizarea cercetărilor operaționale (matematice) raportează managementul la selectarea din mai multe variante posibile a unui anumit curs de acțiune (felul deciziei, procesul, persoanele implicate, natura și structura organizatorică, relațiile indivizilor și ale grupurilor, constituirea sistemului informațional și de comunicare, analiza valorilor, măsurarea gradului de risc și probabilitate);
- „**Școala sistemelor de comunicare**": vede managerul ca un centru de comunicații, cu rolul de a primi informații, a le stoca, prelucra și coordona, chiar cu utilizarea sistemului informatic actual;
- „**Orientarea sistemică**": descrie managementul ca un sistem de programe și metode de analiză pentru asigurarea unei calități ridicate, cu reducerea gradului de risc al deciziilor prin abordarea organizației ca sistem, cu explicarea interdisciplinară, analitică și sintetică a proceselor și relațiilor, cu explicarea și prevederea dinamismului, cu folosirea rațională a metodelor, limbajelor, relațiilor, structurilor;
- „**Modelul japonez**" însumează mai multe reguli privind obținerea eficienței, performanței: conducerea centrată pe oameni și pe relații interumane, accentuarea rolului pregătirii, culturii, competenței, valorii oamenilor și evaluării lor corespunzătoare, al controlului calității, respectarea riguroasă a normelor muncii, utilizarea sistemului informațional de vârf, introducerea rapidă a noului, utilizarea planificării de inovare;
- „**Școala modernă de conducere**" evidențiază ca idei prioritare: ancorarea cercetării manageriale în domeniul practicii concrete pentru a furniza managerilor metode eficiente cu caracter aplicativ, reglementarea relației centralizare – descentralizare și a delegărilor de autoritate, accentuarea studierii problemelor manageriale din domeniul creativității, cercetării/dezvoltării, introducerii progresului, ridicarea gradului de importanță acordat aspectelor psihosociale, utilizarea în sistem a metodelor moderne în analiză, previziune, decizie.

2. Este necesar şi posibil managementul educaţional?

Însăşi evoluţia teoriilor şi modelelor manageriale reflectă drumul spre maturizarea conceptuală şi aplicativă, spre posibilitatea clarificării extinderii conceptului şi în domeniul educaţiei, de la adoptarea concepţiei iniţial şi dominant economică, la cea pedagogică.

Întreg secolul XX a cunoscut numeroase căutări, orientări, concepţii, cu ecouri şi în conducerea învăţământului. Dar mai ales unele probleme au făcut obiectul transferului:

- calitatea resursei umane în centrul atenţiei;
- conceperea conducerii ca fiind organizarea mai eficientă a activităţilor;
- realizarea raţionalizării lor prin utilizarea funcţiilor de prevedere, organizare, decizie, coordonare, control;
- valorificarea experienţei curente şi a creativităţii celor implicaţi;
- evidenţierea relaţiilor interpersonale şi de comunicare;
- participarea la actul decizional;
- afirmarea nevoii de formare şi perfecţionare a culturii manageriale;
- orientarea spre criteriile de evaluare centrată pe succes şi calitate;
- promovarea proiectării şi valorificării cercetării şi inovării pedagogice.

Cercetările în ştiinţa generală a managementului au confirmat că sfera sa de cuprindere este vastă, conducerea fiind un atribut al oricărei activităţi conştiente. Dar priorităţile s-au conturat mai ales în câteva zone până acum: economică, social-politică, administrativă, ştiinţifică, învăţământ, cultură, apărare, familie.

Aşa se explică dominarea şi relativa clarificare a conducerii învăţământului (şcolii) la diverse niveluri (până în deceniul nouă), aspirând ulterior la abordarea managementului modern la nivelul instituţiei, al şcolii (conducerea şcolii ca organizaţie). Doar că învăţământul este, la rândul lui, integrat acum la nivel de macrosistem, el fiind factorul instituţional principal. Dar managementul poate fi şi la nivel de microsistem, al activităţii educative concrete.

Managementul educaţional are o sferă mai largă, conturându-se posibilitatea analizei procesului şi a altor sisteme din sfera educaţiei (formale, nonformale), în vederea abordării globale şi specifice a succesului în atingerea finalităţilor (ideal, scopuri, obiective).

Ideea promovării managementului de succes în procesul educaţiei şi instruirii exprimă o orientare esenţială pentru specificul domeniului, fără a-l limita însă numai la nivelul conducerii şcolii, ca organizaţie.

S. Cristea consideră (1996b) că precizarea conceptului de management educaţional întâmpină serioase dificultăţi metodologice care provin din:

- originea conceptului general, lansat mai ales la nivel economic, orientat spre conducerea resurselor organizaţiei în atingerea obiectivelor ei, apoi şi la nivelul sociologiei, politologiei, psihosociologiei;
- tradiţia culturală a managementului este improprie modelului european – latin – de conducere (administrativ-birocratic), distinct de modelul pragmatic american, care provoacă numeroase nereuşite, forţări în adaptare;
- practica şcolară, pedagogică insuficientă în domeniul conducerii implică adaptări ale managementului conturat în alte domenii, cel puţin ale unor concepte de bază: eficienţă, relaţii la nivelul organizaţiei, ştiinţă şi artă a conducerii, valorificare a elementelor psihologice ale comportamentului educaţilor şi educatorilor, adaptare la diverse niveluri aplicative (activitatea profesorului, a clasei, a directorului etc.);

- mentalitatea administrativ-birocratică, ce se caracterizează prin structuri ierarhizate, supunerea faţă de normative, raţionalizarea extremă a resurselor şi a muncii, comunicarea deficitară la nivelul organizaţiei ş.a.

Şi E. Păun (1999, pp. 142-170) avertizează asupra importanţei şi dificultăţilor elaborării unei concepţii moderne, coerente asupra conducerii şcolii folosind câştigurile teoriei şi practicii manageriale actuale, dar şi valorile sistemului educaţional. Astfel pot fi lămurite probleme precum: stabilirea caracteristicilor managementului educaţional, formarea şi profesionalizarea managerilor, elaborarea specifică a proiectelor manageriale, dezvoltarea organizaţională, dezvoltarea personalului didactic.

Dar din însăşi definirea educaţiei ca activitate, sistem de acţiuni de formare-dezvoltare a personalităţii educatului, de influenţare conştientă, orientată şi reglată către anumite finalităţi, rezultă cu necesitate şi existenţa unei abordări explicite a conceperii, organizării, coordonării, evaluării, optimizării continue a elementelor procesului educaţional. Or, acesta devine chiar domeniul de studiu al managementului educaţional, văzut şi ca teorie, şi ca practică, ca ştiinţă şi artă. Căci însăşi educaţia este tot astfel concepută şi realizată.

Noul domeniu intrat în sistemul ştiinţelor pedagogice cu pronunţat caracter interdisciplinar şi aplicativ (E. Joiţa, 1999, pp. 25-26) are conturate deja câteva probleme şi principii: găsirea soluţiilor teoretice şi practice pentru asigurarea caracterului raţional şi creativ al activităţii educative şi depăşirea empirismului, orientarea spre obţinerea succesului educaţional (obiective clare, motivaţie, comunicare, participare, rezolvarea de proiecte, utilizarea superioară a resurselor, decizii raţionale, creativitate acţională şi metodologică).

Deşi educaţia este una dintre cele mai complexe activităţi, datorită elementelor subiective şi obiective antrenate, datorită specificului ca proces şi ca fenomen, conducerea ei este mai mult decât utilă, de la stabilirea finalităţilor, până la analiza şi optimizarea realizării lor – condiţia de bază a realizării formării-dezvoltării personalităţii.

Stadiul cercetărilor în domeniu, ca varietate, amplitudine, complexitate a abordării, arată că managementul educaţiei nu se rezolvă decât interdisciplinar, că urmăreşte criterii de eficienţă şi eficacitate, de succes educaţional, prin utilizarea superioară a resurselor umane, a conţinuturilor, a proceselor, a relaţiilor, a strategiilor specifice.

Apoi, evoluţia conceptului arată stadiul maturizării noii discipline, ca ştiinţa şi arta de a direcţiona activitatea proprie a profesorului şi a educaţilor, pentru realizarea unor obiective propuse, de a antrena conţinuturi şi resurse, de a mobiliza şi coordona activitatea instituţională, a decide şi a utiliza strategii (metode, mijloace, forme de organizare, stiluri), pentru atingerea performanţelor aşteptate, de a căuta şi rezolva cele mai variate condiţii necesare succesului educaţional.

Managementul de succes în educaţie depinde însă şi de relevarea şi respectarea altor cerinţe de bază: prioritatea calităţii, claritatea obiectivelor, motivarea şi participarea factorilor implicaţi, utilizarea raţională a resurselor şi a elementelor educaţiei, adaptarea continuă a proceselor la rezultate ş.a.

E. Păun (1999, p. 139) se întreabă dacă nu cumva termenul magic de astăzi – cel de management – marchează o modă, care impune numeroase aspecte ambigue, fiind un abuz terminologic, care trebuie prevenit (ca în cazul altora – proiectare, obiective, curriculum). Astfel de excese s-ar referi la:

- considerarea managementului doar ca teorie, ca ştiinţă a utilizării eficiente a resurselor, pentru atingerea obiectivelor organizaţiei. Or, managementul este şi artă, metodologie, strategie, mod de abordare, un fapt de cultură, o mentalitate, după cum menţionează mulţi specialişti;

- relaţia între centralizare şi descentralizare evidenţiază modele, concepţii diferite fundamentate filozofic, politic, sociologic, cultural de abordare a managementului;
- relaţia autoritate – libertate, participare reflectă trecerea de la organizarea birocratică, ierarhizată (bazată pe norme şi reguli, pe control şi sancţiune, cu efecte psihologice negative) la cea democratică, formativă, flexibilă, cooperare, stimulare, responsabilitate, climat deschis.

Iar managementul pedagogic este o simbioză a acestor modele;

- transferul modelului de management economic fără adaptarea pedagogică trebuie făcut cu prudenţă: fie prin transfer neselectiv, cu mici adaptări la nivelul instituţiei şcolare, fie prin adaptarea unor termeni, dar pe fondul practicii vechi.

V.V. Popescu, încă în 1973 (p. 216), preciza că ştiinţa conducerii, în relaţia sa cu realitatea fenomenului educativ, „nu are decât graniţele pe care i le instituie pedagogii care se ocupă de ea. Ea se află înăuntrul pedagogiei şi al ramurilor sale în măsura în care actul educativ se manifestă ca act de conducere... Problemele de conducere sunt variate şi controversate, dar ele se pun de fiecare dată în cadrul pedagogiei şi, în acest înţeles, servesc pentru fundamentarea teoretică şi practică a multor ramuri ale pedagogiei".

3. Conceptul de management educaţional

Ideile despre conducere, ca despre un domeniu distinct, s-au conturat încă din Antichitate şi credem că nu greşim căutând rădăcini ale conducerii educaţiei chiar aici, o dată cu apariţia primei cărţi despre conducere: Xenofon – *Kiropaidaia* (*apud* E. Mihuleac, 1994, p. 7).

În accepţia primă – de conducere –, numeroase contribuţii româneşti au căutat să definească specificul său în planul învăţământului, până în deceniul nouă (V.V. Popescu, 1973; I.Gh. Borca, 1978; N. Andrei, I. Dumitrescu, 1983; I. Jinga, 1983). Astfel s-au putut adapta elemente mai ales din domeniul economic: funcţiile conducerii la diverse niveluri instituţionale, pătrunderea unor aspecte ale dimensiunii lor psihosociale, căutarea unor soluţii de optimizare a conducerii prin raportare la eficienţă, dezvoltarea practică a conducerii unităţilor şcolare în plan teritorial, realizarea funcţiilor clasice ale conducerii ş.a.

În ultimul deceniu s-au multiplicat preocupările pentru trecerea către managementul ştiinţific, prin căutarea posibilităţilor de aplicare a lui la specificul educaţiei (I. Jinga, 1993, 1998; Şt. Toma, 1994; R.M. Niculescu, 1994; E. Joiţa, 1995; M. Cerchez, E. Mateescu, 1995; S. Cristea, 1996, 1998; E. Păun, 1999; R.B. Iucu, 1999, 2000; S. Iosifescu, 2000).

Ca şi în alte probleme pedagogice, în acest domeniu teoria nu a atins încă suficient nivelul generalizării practicii empirice multă vreme în vigoare. Aspectele manageriale au existat mereu în practica educaţională, dar abordate în alte contexte concrete, limitate, nu într-o unitate conceptuală, generală, preocupată de stabilirea direcţiilor, principiilor explicite, orientate spre optimizare, performanţe.

Managementul educaţional devine astfel o concepţie integrativă explicită, dar şi o atitudine, o metodologie de acţiune orientată spre succes educaţional.

Prin lărgirea sferei managementului actual (nu numai economic, ca în faza iniţială), prin cooperarea interdisciplinară (psihologică, sociologică, ergonomică, economică, filozofică, epistemologică, politologică, juridică, statistică ş.a.) îi este mai lesne şi pedagogiei să-şi

definească specific acest concept, pe baza căruia s-a conturat apoi şi ca disciplină pedagogică, a educaţiei. Necesitatea este dată de realizarea creşterii eficienţei, mai ales a eficacităţii realizării finalităţilor (ideal, scopuri, obiective) educaţiei, unde nu este nevoie numai de asigurarea resurselor şi de dirijarea efectivă a activităţilor în sine.

Relaţia între pedagogie şi ştiinţa conducerii a fost semnalată suficient de clar încă acum câteva decenii (V.V. Popescu, 1973, pp. 199 şi urm.):

a) pedagogia îmbogăţeşte ştiinţa conducerii:

- conducerea se referă nu numai la sistemul instituţional, ci şi la activitatea, procesul instructiv-educativ concret;
- conducerea învăţământului nu se poate lipsi de concepţia pedagogică, pentru că „ar fi vidă";
- şi pedagogia, şi managementul au numeroase dimensiuni sociale, sunt factori ai culturii publice, educaţia interesând întreaga societate, ca şi activitatea umană;
- mesajul educaţional, valorile pedagogice se realizează cel mai concret în practica conducerii învăţământului, iar activitatea educaţională este conducerea unui proces de formare-dezvoltare a comportamentelor aşteptate;
- conducerea învăţământului, în general, se conturează ca o disciplină de ramură a pedagogiei, constituită la graniţa între ştiinţa generală a conducerii şi pedagogie, din care se pot desprinde numeroase subramuri, între care astăzi putem integra managementul procesului educaţional, în care rolul principal îl deţine profesorul-manager;
- ştiinţa conducerii abordează probleme ale pedagogiei: formarea iniţială şi continuă a conducătorilor şi a subordonaţilor, perfecţionarea conducerii ca teorie şi practică, însuşirea culturii specifice, aplicarea unor principii pedagogice, perfecţionarea metodologiei conducerii ş.a.;

b) pedagogia este şi beneficiară a datelor ştiinţei conducerii:

- se clarifică mai bine căile de abordare, tratare, soluţionare a problemelor fundamentale ale procesului instructiv-educativ, în primul rând prevederea, dirijarea, coordonarea, evaluarea, relaţia reciprocă între educator (cel care conduce) şi educat (cel condus) se îmbunătăţeşte prin coordonarea comunicării, circulaţiei informaţiilor, asigurarea participării, stilul de muncă al profesorului;
- realizarea funcţiilor de planificare, organizare, decizie, îndrumare, control la nivelul instituţiei, dar şi al activităţii în clasă;
- îmbogăţirea limbajului pedagogic, a normativităţii educaţionale.

Pe aceste coordonate generale se remarcă, în studiile tematice, trecerea de la conceptul anterior de conducere la cel actual, multiplu determinat şi definit ca „management educaţional" (în sens acţional, operaţional, practic, tactic, procesual), dar şi ca „management pedagogic, al educaţiei" (în sens teoretic, global, general, strategic, ştiinţific).

Managementul educaţiei/pedagogic apare astfel ca disciplină pedagogică interdisciplinară, care studiază „evenimentele ce intervin în decizia organizării unei activităţi pedagogice determinate şi în gestiunea programelor educative" (G. De Landsheere, 1992, *apud* S. Cristea, 2000, p. 223).

Deşi dimensiunile sale sunt în curs de conturare, în teoria şi practica educaţională la noi, totuşi prioritară este acum reforma managementului la nivel instituţional, formal al educaţiei şi mai puţin la cel al procesului educaţiei în sine.

S. Cristea (1996b, pp. 19-24) consideră că transferul în plan educativ este încă dificil, pentru că specificul activităţii pedagogice este diferit şi chiar activitatea umanist-culturală, în general, nu a adoptat încă modelul de conducere managerială. Aceasta pentru că încă nu se

pune accent pe idei, pe abordare sistemică, pe schimbare, pe strategie, pe inovare, ci pur şi simplu pe administraţie. Apoi pentru că abordarea interdisciplinară încă nu a fost adaptată pedagogic şi nu s-a acumulat o experienţă semnificativă în noul sens, pentru a se realiza o generalizare specifică domeniului. Dar nici nu o putem respinge, *ab initio*.

Ca teorie, ca formă de cunoaştere generalizată a domeniului, ca ansamblu de ipoteze verificate, de concepte în curs de sistematizare, managementul educaţional este, într-adevăr, în curs de conturare. Dar, pentru a construi teoria (şi apoi practica ştiinţifică) pe făgaşul adevărat al managementului, se cer cel puţin două premise : valorificarea elementelor pozitive anterior conturate şi verificate (în conducerea unităţilor şcolare) şi cercetarea intensivă a aplicării specifice a managementului general (nu numai economic) la condiţiile actuale ale educaţiei (nu numai ale şcolii).

Revenind de mai multe ori asupra problemei, S. Cristea (1996a, b, 1998, 2000) evidenţiază că managementul educaţional, ca activitate psihosocială, se bazează pe trei caracteristici :

- conducere de sistem primar (abordare globală a tuturor elementelor educaţiei şi a aplicaţiilor specifice a funcţiilor conducerii, la diverse niveluri) ;
- conducere tip pilotaj (valorificarea optimă a resurselor pedagogice, ale sistemului educaţiei, prin funcţiile manageriale : planificare-organizare, orientare metodologică, de reglare--autoreglare) ;
- conducere strategică (evoluţie inovatoare, de perspectivă a sistemului la diferite niveluri de organizare).

Astfel, managementul educaţional ar reprezenta o metodologie de abordare globală--optimă-strategică a activităţii de educaţie, dar nu şi un model de conducere a unităţii de bază a sistemului de învăţământ, aplicabil la nivelul organizaţiei şcolare complexe.

Mai mult decât atât, I. Jinga (1998, p. 409) consideră că, în esenţă, managementul pedagogic poate fi definit ca „ştiinţa şi arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalităţi, potrivit unor finalităţi acceptate de individ şi de societate". Şi apoi este caracterizat ca „un ansamblu de principii şi funcţii, de norme şi metode de conducere care asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ (în ansamblu sau la nivelul elementelor componente), la standarde de calitate şi eficienţă cât mai înalte, iar la nivelul fiecărui subsistem educativ se afirmă note specifice". Ceea ce înseamnă, de fapt, o definire în termeni actuali manageriali a educaţiei !

Atunci, într-o precizare generală, putem considera managementul educaţiei ca fiind teoria şi practica, ştiinţa şi arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării, reglării elementelor activităţii educative (nu numai a resurselor), ca activitate de dezvoltare liberă, integrală, armonioasă a individualităţii umane, în mod permanent, pentru afirmarea autonomă şi creativă a personalităţii sale, conform idealului stabilit la nivelul politicii educaţionale.

Complexitatea finalităţilor, a resurselor umane antrenate, a proceselor specifice a impus progresiv, prin generalizare, şi elemente de ştiinţă managerială : obiective clare şi ierarhizate, respectarea unui set de principii de eficienţă şi calitate, definirea caracteristicilor ca proces raţional, delimitarea funcţiilor specifice, construirea unui corp de elemente strategice, afirmarea creativităţii în soluţionarea situaţiilor, abordarea interdisciplinară şi sistemică, efectuarea de cercetări fundamentale şi ameliorative tematice ş.a.

Faţă de managementul general, cel pedagogic, al educaţiei, diferă prin raportare specifică : la finalităţile educaţiei, altele în conţinut şi determinare, la resursele umane antrenate, ele înseşi în formare-dezvoltare, la activităţile centrate pe informare, comunicare şi participare prin strategii educaţionale specifice (metode, mijloace, forme de organizare), la comportamentele actorilor implicaţi (bazat pe motivaţie, responsabilitate, cooperare, logică, afectivitate) în condiţii de descentralizare.

După cum educaţia însăşi este abordată prin dimensiunile sale psihologice, sociologice, praxiologice, filozofice, culturale, logice, axiologice, economice, ergonomice ş.a., tot astfel, managementul ei capătă o dimensiune integrativă (E. Joiţa, 1999), ca soluţie eficientă de optimizare a funcţiilor, condiţiilor, criteriilor, proceselor, relaţiilor specifice.

Conducerea clasică (planificare, organizare, decizie, coordonare, control, reglare) şi elementele noi ale managementului pot fi adaptate la specificul educaţiei ca activitate, al resurselor implicate, la strategia şi metodologia realizării obiectivelor etc., pentru optimizarea performanţelor aşteptate, la conceperea şi rezolvarea situaţiilor educaţionale şi la nivelul clasei, de către profesor.

Managementul educaţional depăşeşte conducerea empirică, în care problemele sunt rezolvate „văzând şi făcând", pe baza bunului-simţ, a intuiţiei, a unor modele imitate, a experienţei, a unor însuşiri psihosociale şi cognitive, informaţii în temă. De aici şi practica încă dominantă, de tip administrativ, de gestionare.

Dar şi elementele de practică managerială sunt cu atât mai eficient realizate, depăşind empiricul, cu cât elementele de ştiinţă managerială sunt adaptate la condiţiile concrete, mereu în evoluţie, adesea problematice. De aceea şi distincţia semnalată între ştiinţa managementului şi managementul ştiinţific: numai stăpânirea teoriei, metodologiei, a principiilor poate conduce la un management practic, de ţinută, adecvat, de succes.

Managementul educaţional indică însă şi o anumită mentalitate, o manieră proprie, dar şi o artă de dirijare, antrenare a resurselor (umane), a elementelor organizaţiei, ceea ce corespunde cu însăşi considerarea educaţiei ca ştiinţă şi artă (C. Bîrzea, 1995).

Este adevărat însă că managementul educaţional întâmpină dificultăţi în asigurarea ţinutei sale ştiinţifice, raţionale şi chiar creative, datorită caracteristicilor specifice educaţiei: ca proces, fenomen, acţiune, relaţie, determinare, diversificare, realitate socială specială, rezultat al variatelor influenţe, definire în perspectivă, un specific axiologic, determinat şi psihologic-subiectiv, permanenţa intervenţiilor, relaţia obiectiv – subiectiv, educatul ca obiect şi subiect.

Managementul educaţiei vizează mai ales realizarea ei, ca activitate conştientă, raţională, dar trebuie să ţină seama şi de relaţia între tipurile de educaţie ca specific şi dinamică (formală, nonformală şi informală), gradul lor de intenţionalitate şi organizare, aria de acţiune şi de influenţare.

Nu pot fi evitate, ignorate, minimalizate nici contradicţiile care afectează conducerea, continuitatea procesului, aplicate proiectului managerial: între obiectiv şi subiectiv, tradiţional şi perspectivă, conservator şi inovator, general şi particular, cerinţe generale şi particulare, ştiinţific şi empiric, dirijare şi libertate, acţiune în grup şi individuală, efecte cumulate în timp şi nerezolvate, efecte afirmate cu întârziere şi acţiunea în derulare, între variabil şi invariabil, între necesar şi existent, aşteptări şi posibilităţi, între demersul finalist şi cel cauzal, aşteptările sociale şi cele individuale, între modelele proiectate şi condiţiile de rezolvare ş.a.

Faţă de cele conturate, putem desprinde câteva note esenţiale ale managementului educaţiei, ca disciplină ştiinţifică şi metodologie:

- prezintă un complex de acţiuni concepute şi desfăşurate pentru a asigura funcţionarea optimă, cu eficienţă maximă a sistemului educaţional;
- pentru realizarea finalităţilor stabilite, utilizează cel mai eficient potenţialul educaţilor, educatorilor, ca şi celelalte resurse;
- structurează problematica educaţiei, elementele procesului, factorii după criterii de eficacitate, după particularităţile colectivităţii;
- complexitatea sa este dată de specificul dimensiunilor implicate ale problematicii educaţiei (psihologice, sociologice etc.), de necesitatea cunoaşterii interdisciplinare pentru concepere şi realizare;

- studiază conducerea educaţiei, atât la nivel macropedagogic, cât şi la nivel de acţiuni în cadrul clasei;
- este un management participativ datorită naturii inerent umane a activităţii educative, ca finalizare, organizare, desfăşurare, evaluare;
- ca disciplină, poate fi chiar independent, pentru că are principii, conţinut, metodologie, criterii adaptate sau concepute specific, dincolo de determinarea interdisciplinară. Poate fi realizat autonom, pentru că îşi conturează reguli proprii de concepere şi realizare;
- poate fi considerat şi disciplină fundamentală, pentru că precizează condiţiile teoretice şi metodologice generale, după care se pot elabora strategii, programe manageriale concrete;
- apelează la abordarea sistemică, ce determină ordonarea elementelor, a relaţiilor, evidenţiază problemele-cheie, poate aborda general şi pe subsisteme activităţi cu deschidere şi spre alte sisteme;
- admite dinamismul în consolidarea bazelor sale teoretice şi în construirea de modele strategice, în găsirea de noi aplicaţii în domeniu;
- este şi integrativ, pentru că utilizează date, concepţii, modele, metodologii din domenii conexe şi proprii, pe care le sintetizează specific;
- este prospectiv, pentru că anticipează strategii, metodologii, programe, proiecte, norme specifice, din analiza direcţiilor de evoluţie a sistemului educativ;
- este indicativ-instrumental, deoarece arată cum trebuie realizate obiectivele, prin respectarea principiilor, metodelor, criteriilor, resurselor;
- poate fi şi metodologie a acţiunii, prin fundamentarea proiectelor de acţiune concretă, de organizare a sistemului pentru eficienţă;
- este şi multifuncţional, prin descrierea, utilizarea, aplicarea mai multor roluri, atribuţii, operaţii de aplicare;
- sub aspect practic, poate fi semnul normativităţii, al operaţionalităţii, al aplicativităţii pentru rezolvarea situaţiilor educaţionale concrete, pentru depăşirea empirismului şi afirmarea raţionalităţii, creativităţii educatorului.

Faţetele multiple ale managementului educaţiei arată continua sa evoluţie spre sinteză, dar şi spre specificare pe subsisteme ale educaţiei. Rămâne ca cercetarea fundamentală şi aplicativă, experienţa generalizată să dovedească adevărul ipotezelor ce se formulează în domeniu. Căci „ştiinţa conducerii – ca şi toate ştiinţele sociale – lucrează pe nisipurile mişcătoare ale unei realizări în permanentă şi grăbită transformare. Din această cauză rămân încă în fază adolescentină, multe teorii murind încă înainte de a ajunge la maturitate" (E. Mihuleac, 1994, p. 193).

4. Ştiinţa şi arta managementului educaţional

Conducerea empirică avea în prim-plan personalitatea conducătorului, intuiţia şi însuşirile necesare găsirii soluţiilor la situaţii, fără conştientizarea raţională a unor principii, norme, proiecte, metodologii.

Aceste particularităţi ale educatorului-conducător nu sunt minimalizate în managementul ştiinţific, ci dimpotrivă, dar la alţi parametri, conţinut, dimensiuni, criterii de valorificare şi formare.

N. Cerchez (1995, p. 18) apreciază că „arta managementului" nu este opusă „ştiinţei managementului", ci, din contră, ea reflectă cota cea mai înaltă de afirmare a „ştiinţei conducerii" în educaţie.

Din relaţia teorie – practică rezultă că managementul concret înseamnă proiectarea mai multor variante de aplicare a teoriei pentru adecvarea la situaţia concretă dată sau la un sistem de situaţii. Din nevoia căutării şi alegerii variantei optime, folosind datele ştiinţifice, s-au născut maniere, stiluri verificate prin experienţă.

Dar, când s-a imprimat şi o anume notă personală, inovatoare, de surpriză, cu o notă de expresivitate, creativă, deosebită, atunci managementul s-a apropiat de artă, în care situaţiile se rezolvă cu măiestrie, pricepere, abilitate, îndemânare, cu talent, vocaţie, folosind datele ştiinţei manageriale. Aspectul îl regăsim fie în rezolvarea unei probleme, fie în prevenirea şi combaterea unor dificultăţi, fie în găsirea unor soluţii deosebite în rezolvarea cu succes, fie în relaţionarea şi obţinerea unei mai intense participări a educaţilor în activităţi ş.a.

Ştiinţa şi arta conducerii în învăţământ (V.V. Popescu, 1973, pp. 158-163) sunt două aspecte complementare:

- esenţa conducerii ţine de ştiinţă, iar aplicarea ei ţine şi de artă (de individualitatea conducătorilor, de experienţa, de intuiţia, trăirea, priceperea, atitudinea, comunicarea, modul de acţiune, diferenţierea soluţiilor, adaptarea la situaţii);
- dezvoltarea ştiinţei duce la sporirea gradului de abstracţie, în fundamentarea raţionalităţii, dar arta conducerii constă în valorizarea cât mai eficientă a ştiinţei în activitatea curentă, prin conducătorul valorizator;
- pentru un conducător, ştiinţa (termeni, enunţuri, principii, norme, metode) nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc pentru rezolvarea problemelor specifice;
- ştiinţa elaborează strategii de acţiune, dar în orice situaţie există o multiplicitate de strategii posibile. Iar alegerea necesară este dată de stilul personal, de modul de operare cu datele ştiinţei, de creativitate, măiestrie;
- ştiinţa nu poate progresa fără personalitatea celui care conduce, iar arta nu se poate manifesta eficient fără cunoaşterea ştiinţifică a conducerii.

De altfel, pedagogia însăşi, ca şi managementul, şi-a început istoria prin a fi artă, apoi a câştigat statutul de ştiinţă a educaţiei (C. Bîrzea, 1995, pp. 61-68). În acest sens, sunt utile demonstraţiei cele trei mari direcţii ale „artei educaţiei" aplicabile şi managementului educaţional ca artă:

- sensul tehnologic (ştiinţa desemnează cunoştinţele obiective, iar arta cuprinde tehnicile deduse de aici) ar corespunde cu pedagogia artizanală (sau practică), spontană, cu eficienţă imediată, cu meşteşug transmis generaţiilor, îndemânare, măiestrie, metodă proprie, bazată pe relaţia directă educator – educat, cu recurgerea la înţelepciune şi reconsiderată în actualitate ca „teorie practică" a educaţiei;
- sensul estetic ar rezulta din antiteza cunoaştere conceptuală – cunoaştere intuitivă, cu evidenţierea frumosului în educaţie, a afectivului în activitate, a valorilor umane greu de încadrat ştiinţific.

Acesta a impus perspectiva estetică de abordare a educaţiei, ca obiect al pedagogiei artistice şi realizată prin cunoaşterea sensibilă (armonie, frumos, comunicare empatică, emoţii puternice, limbaj metaforic), prin creaţie spontană, printr-o varietate de situaţii educaţionale, variante în proiectarea finalităţilor de atins (idealul educativ) ca scenarii.

Tot aici se concepe apropierea acţiunii profesorului de arta actorului (ca dedublare pedagogică), ce comunică transfigurat cu spectatorii-elevi, unde aceştia joacă diverse roluri în activitatea educaţională, îşi afirmă creativitatea în combinarea metodelor şi mijloacelor de predare, învăţare;

- sensul psihologic evidenţiază rolul relaţiilor interpersonale în educaţie, al efectelor lor în plan afectiv-atitudinal, motivaţional. El a condus la pedagogia comprehensivă, de înţelegere a celuilalt cu particularităţile şi motivaţiile, aspiraţiile, problemele lui, de transformare a elevilor în coparticipanţi la educaţie.

Arta managerială este caracterizată în literatura de specialitate (E. Mihuleac, 1994, pp. 52-61) prin următoarele:

- apropie managementul de o anumită manieră, mentalitate de dirijare pentru realizarea obiectivelor;
- valorifică experienţa şi însuşirile psihologice ale managerului;
- evidenţiază rolul motivaţiei, al climatului potrivit activităţii eficiente;
- arată „a şti cum să faci" pentru a obţine un rezultat practic, ca o îndemânare, vocaţie, intuiţie, alături de cunoştinţe, inteligenţă, afectivitate;
- constă tocmai în legătura ştiinţei cu experienţa practică, ce se concretizează în priceperea de a lucra cu oamenii, a îndeplini munca prin şi cu oameni;
- înseamnă a crea un mediu favorabil în grupul organizat, favorabil cooperării şi stimulării, a opera cu varietatea reacţiilor individuale, de grup;
- priceperea de a trece de la legi şi principii la norme şi reguli practice, în condiţii concrete variate, cu echilibru între obiectiv şi subiectiv;
- presupune flexibilitatea comportamentului managerului după situaţia concretă, particularităţile subiective, împrejurările întâmplătoare pe care să le depăşească sau să le utilizeze adecvat;
- valorifică anumite trăsături ale managerului: intuiţia, flerul, capacitatea de a decide, uşurinţa contactelor umane, dorinţa de a fi eficient, curiozitate, conştiinciozitate, adaptabilitate, capacitatea de a se descurca, inspiraţie, priceperea de a obţine angajarea grupului, cinste, obiectivitate, operativitate, stil conturat eficient de activitate;
- se bazează pe cunoştinţe ştiinţifice, dar foloseşte şi maniera personală. De aici trei categorii de opinii: una refuză recunoaşterea bazelor ştiinţifice ale managementului şi le admite numai pe cele empirico-practice, alta recunoaşte cele două laturi – ştiinţa şi arta –, iar a treia susţine că, treptat, ştiinţa va lua locul artei manageriale;
- cât este ştiinţă şi cât este artă – depinde de situaţia concretă, una sprijinindu-se pe cealaltă şi împreună rezolvând eficient obiectivele.

Ca şi în managementul general (E. Mihuleac, 1999, pp. 66-75), profesorul-manager va putea utiliza deci managementul în obţinerea succesului educaţional ca:

- *teorie*: ansamblu de concepte specifice, modalităţi de abordare, generalizări ale practicii, ipoteze formulate, relaţii cu alte discipline utile educaţiei, cu un grad de aplicabilitate a cunoştinţelor ştiinţifice, modalităţi de raţionare şi argumentare a acţiunilor, posibilităţi de afirmare în arta managerială (dar în sens ştiinţific, nu intuitiv-empiric);
- *metodologie*: de cunoaştere a domeniului şi de acţiune, de acumulare de informaţii tematice, de prelucrare a lor, de utilizare practică apoi într-un sistem coerent, concepţie despre managementul educaţional, studiul şi rezolvarea ştiinţifică a problemelor sale aplicative, a situaţiilor;
- *tehnologie* (engl. *know-how*): a şti cum să rezolve concret diferitele situaţii, aplicând reguli, procedee, operaţii, etape, mijloace, instrumente anume, pentru a dovedi raţionalitatea conducerii elevilor şi acţiunilor, resurselor;
- *practică managerială*: atât pentru aplicarea, verificarea unor cunoştinţe sau ipoteze teoretice, cât şi pentru analiza, apoi generalizarea datelor concrete ale conducerii.

Astfel, aici profesorul dovedeşte trecerea de la empiric la raţional, la creativ, de la particular la general.

De altfel, mulţi specialişti consideră că managementul este de fapt mai mult practică, decât teorie.

Însă practica pune în evidenţă operativitatea, eficienţa, justeţea teoriei, generând-o în acelaşi timp.

Profesorul-manager, dacă acţionează doar practic, rămâne la empirism, dar, dacă porneşte de la teorie, devine raţional şi creativ.

Practica susţine câştigarea experienţei manageriale, dar de ce să nu fie eficientizată prin utilizarea teoriei?

Punând astfel problema, ne putem ridica la corelarea cu caracterizarea însăşi a pedagogiei ca „ştiinţă a acţiunii" (C. Bîrzea, 1995, pp. 160-168), aspect ce se răsfrânge şi asupra managementului educaţiei, ca disciplină pedagogică:

- teorie practică a educaţiei (É. Durkheim);
- ştiinţă a experienţei reflexive (J. Dewey) sau filozofie pragmatică a educaţiei;
- tehnologie a educaţiei, prin utilizarea raţionalităţii, gândirii tehnologice în organizarea predării, pentru formarea de comportamente finale (prin operaţionalizarea obiectivelor, analiza şi organizarea secvenţială, stabilirea standardelor de performanţă, prin design riguros al activităţii, după reguli de acţiune);
- pedagogie practică, normativă (în analiza situaţiilor, definirea scopurilor, alegerea metodelor, comportamentul profesorului);
- praxiologie pedagogică (T. Kotarbinski), ca ştiinţă a acţiunii eficiente, efective, prin proiecte de atingere a scopurilor.

Ca o variantă a abordării tehnologice, este utilizat şi termenul de „inginerie a educaţiei" (mai ales în Franţa).

Acest concept a fost utilizat iniţial ca termen de comparaţie pentru educaţia ca artă ce tinde să devină ştiinţifică, precum ingineria. În practică, aceasta este o artă, dar încorporează progresiv tot mai multă ştiinţă, creativitate, găseşte mereu noi utilizări (J. Dewey, 1992, p. 80), ca şi ingineria (o analogie sugestivă, considerăm noi, este aceea a constructorilor de poduri, care iniţial nu lucrau după proceduri ştiinţifice).

Dar construcţia a devenit tot mai eficientă, a putut fi tratată teoretic, pe măsura utilizării cunoştinţelor ştiinţifice din matematică, fizică, mecanică.

Construcţia în sine este artă, dar se bazează pe ştiinţă (pp. 88-89). La fel este şi educaţia, ca o construcţie de poduri (p. 89), iar inginerul este cel care conduce; la fel şi educatorul.

Dar educaţia aparţinând domeniului sociouman, practica educaţională este „un fel de inginerie socială" (p. 91). Deci mai puţin ştiinţifică, mai puţin riguroasă decât cea tehnică, datorită conţinutului relativ definit ştiinţific (în sensul ştiinţelor exacte).

În sensul actual, termenul sugerează educaţiei (R.M. Niculescu, 2000, pp. 29-93):

- să respecte anumite criterii de eficienţă;
- în construcţia unei strategii se pun şi se rezolvă anumite întrebări-cheie;
- ideea de organizare-derulare-finalizare-evaluare a procesului, într-un context funcţional riguros;
- se bazează pe un demers strategic unitar: elemente componente, funcţionarea lor optimă, modalităţi specifice de acţiune, de evaluare;
- asigură contextul de funcţionare a structurilor procesului educaţional;
- are ca elemente componente, etape: studiul preliminar al necesităţilor şi obiectivelor, proiectarea ingineriei pedagogice (organizare, conţinuturi, obiective, metodologii), punerea ei în practică, evaluarea programului;

- concretizează în norme, reguli, proiecte, programe, instrumente, forme de organizare, conţinuturi, obiective operaţionale, construirea situaţiilor specifice, resurse umane, sarcini, metode de rezolvare, forme şi criterii de evaluare, conducerea efectivă a programului.

5. Fundamentarea interdisciplinară a managementului educaţional

Ca şi pedagogia, managementul are în vedere o anume activitate umană, multiplu determinată şi explicată; este interesat de ridicarea calităţii practicii, de obţinerea succesului, de consolidarea teoriei ştiinţifice.

Atunci apare necesitatea obiectivă a clarificării cunoaşterii, a determinărilor activităţii specifice, a explicării proceselor, principiilor, conţinuturilor, relaţiilor, modurilor, mijloacelor, regulilor de realizare complexă, de valorificare a efectelor şi de optimizare continuă a obiectului de studiu – conducerea ca activitate ştiinţifică.

Câştigă tot mai mult teren ideea că managementul se situează astăzi între ştiinţele sociale, nu numai între ştiinţele economice, politice. Şi mai bine spus, este între ştiinţele acţiunii, între care se numără şi pedagogia (E. Mihuleac, 1994, p. 208).

Studii în temă (E. Mihuleac, 1994, pp. 209-223) arată că managementul general este receptiv la cercetările altor discipline asupra conducerii, fie în sens fundamental, fie metodologic, fie practic, şi de aici conexiunile se multiplică mereu, apar noi direcţii de interferare în jurul a tot ce priveşte conducerea.

Astfel acesta se corelează strâns cu:

- ***ştiinţele economice***, care oferă date asupra mecanismului economic, asupra proceselor, fenomenelor, relaţiilor, caracteristicile activităţii economice, rezultate etc.
  Managementul economic este teoria şi practica conducerii unităţii economice, pentru obţinerea de rezultate mai eficiente, prin valorificarea mai bună a resurselor, prin optimizarea lucrului, obţinerea succesului în domeniu, în condiţiile concurenţei, prin îmbunătăţirea proceselor şi relaţiilor economice de coordonare;
- ***teoria generală a sistemelor*** oferă principii explicative pentru abordarea integrativă a teoriei şi practicii conducerii, pentru cunoaşterea întregului şi a părţilor în dinamica procesuală, a factorilor determinanţi, a posibilităţilor de corelare internă şi externă, a legăturilor funcţionale între subsisteme, a structurilor, a priorităţilor;
- ***informatica***, mai ales cu tehnologia informaţiei, cu studiul circulaţiei informaţiei în unitate şi cu alte sisteme, utilizarea diferitelor sisteme, limbaje şi produse informatice în realizarea funcţiilor conducerii, în informatizarea diferitelor aspecte ale activităţii practice;
- ***statistica şi matematica*** pentru analiza, interpretarea datelor cantitative, a aplicării teoriei probabilităţilor şi a cercetării operaţionale în actul decizional, în construirea strategiilor optimale;
- ***ştiinţele juridice*** pentru consolidarea cadrului legal al conducerii, dincolo de conţinutul, metodologia, organizarea ei, pentru definirea drepturilor şi obligaţiilor partenerilor, a normelor de conduită în procesul muncii, baza normativă a deciziilor, legalitatea mijloacelor şi metodelor;
- ***psihologia*** pentru studiul factorului uman în conducere, a comportamentului în situaţiile manageriale, prevenirea conflictelor, susţinerea motivaţiei, întărirea comportamentului pozitiv ş.a.;

- ***sociologia*** pentru consolidarea teoretică şi practică a conducerii ca activitate umană, la nivel macro sau al organizaţiilor (simple, complexe), a grupului acţional, în anumite condiţii de mediu social, de relaţii interumane (formale, informale), în condiţii de exercitare de roluri şi statusuri, de relaţii structural-funcţionale în sistem, de reţele de comunicare, de luarea deciziilor în exercitarea funcţiilor de organizare-coordonare, de studiu şi influenţare a comportamentelor de grup, de creare a climatului, de studiere a opiniilor, motivaţiilor de integrare, a utilizării raţionale a resurselor umane;
- ***ştiinţa şi praxiologia politică*** pentru oferta de date asupra caracteristicilor, rolului, limitelor exercitării autorităţii în conducere, în luarea şi realizarea deciziilor la nivel macro- şi chiar microsocial, în precizarea condiţiilor, principiilor de acţiune eficientă, a opţiunilor prioritare în organizarea muncii, în prevenirea factorilor nocivi, în definirea strategiilor de acţiune, conform unor finalităţi, cu anumite conţinuturi şi metodologii, factori, mijloace, în promovarea democraţiei în conducerea raţională şi participativă;
- alte relaţii se referă la cele cu ***ergonomia*** (asigurarea condiţiilor de mediu al activităţii eficiente), cu ***antropologia*** şi ramurile ei (oferă condiţii generale despre om şi condiţia sa, particularităţile ca fiinţă umană), cu ***ştiinţele biomedicale*** (asigurarea condiţiilor de sănătate şi obţinerea maximă a randamentului fizic şi psihic), cu ***etica*** şi ***deontologia*** (cunoaşterea şi respectarea normelor şi regulilor de conduită morală în cadrul oricărei activităţi, relaţii), cu ***logica*** (în construirea şi utilizarea raţionalităţii în toate actele, conduitele manageriale).

Deşi se recunoaşte rolul culturii, al educaţiei, al axiologiei, totuşi acest aspect nu este suficient dezvoltat în ştiinţa managementului. P.F. Drucker (chiar din 1939) arată că acesta este un fapt de cultură, un sistem de tradiţii, valori şi idei, conturate istoric şi naţional şi traduse într-o anume civilizaţie a conducerii (a se vedea succesul Japoniei, determinat fundamental de cultura managerială).

Pe acest fond interdisciplinar al ştiinţei şi practicii managementului general, cel pedagogic/educaţional îşi poate construi dimensiunile nu numai pe cel economic (aşa cum se acreditează de regulă), fiind o problemă mai generală de filozofie, epistemologie, şi nu de simplu transfer conceptual şi metodologic.

Şi nu lipsesc nici la noi preocupări actuale ale pedagogilor în reconsiderarea managementului educaţional, în acest sens (I. Jinga, 1993, 1998; R.M. Niculescu, 1994; Şt. Toma, 1994; E. Joiţa, 1995, 1999; E. Mateescu, 1995; S. Cristea, 1996a, 1996b; E. Păun, 1999; R.B. Iucu, 2000).

Într-un context mai larg al definirii caracterului interdisciplinar şi integrativ al pedagogiei (E. Joiţa, 1999, pp. 100-156) am integrat şi problemele conceperii şi realizării educaţiei pe un asemenea fundament, ce poate utiliza managementul educaţional de la fiecare dintre corelaţiile cu alte ştiinţe, în mod explicit.

BCU IAŞI

II
PROFESORUL (ŞI CA) MANAGER EDUCAŢIONAL

1. Necesitate şi posibilitate

Pot fi invocate aici ca argumente:

- din însăşi definiţia educaţiei rezultă caracterul conştient, raţional, coordonat al influenţării formării-dezvoltării personalităţii elevilor de către educator, la diverse niveluri. Astfel încât rolul conducător al profesorului rămâne una dintre coordonatele de bază ale misiunii sale, în activitatea concretă (I. Nicola, 1996, p. 474), dincolo de informarea şi modelarea conduitei prin relaţiile stabilite cu elevii, cu metodologia didactică;
- procesul de învăţământ ca proces instructiv-educativ are între caracteristicile sale şi pe aceea că reprezintă un proces managerial (E. Joiţa, 1998, pp. 55-59);
- principiul general al democratizării activităţilor cere participarea celor implicaţi (profesori, elevi) la actul conducerii acţiunilor, pentru realizarea obiectivelor, a sarcinilor cu succes. Chiar în condiţiile în care relaţia profesor – elev este de tip democratic, iar metodele de instruire sunt tot mai participative – susţine I. Jinga (1998, p. 419) –, procesul de instruire, la nivelul formaţiunii de studiu (clasă, grupuri de elevi) trebuie să fie condus de profesori, care exercită, într-o manieră specifică, practic toate funcţiile conducerii;
- principiul descentralizării manageriale permite înţelegerea obiectivelor şi a modului de rezolvare, participarea directă, asumarea de responsabilităţi, noi roluri şi de către profesor, la nivelul conducerii activităţii în clasă. Astfel, comportamentul managerial este extins de la nivelul global, instituţional, la cel al clasei, al rezolvării diferitelor situaţii specifice procesului instructiv-educativ concret;
- relaţiile profesor – elevi apar ca un barometru al aplicării principiilor managementului educaţional, astfel încât, între tipurile de relaţii (de comunicare, afective, de conducere), cele din urmă sunt considerate „nodul gordian al oricărei pedagogii practice" (D. Potolea, 1989, p. 128);
- în îndeplinirea altor importante roluri (coordonarea activităţii de predare-învăţare-evaluare, consilierea elevilor, implicarea în parteneriatul educaţional, în coordonarea activităţii extraşcolare, în realizarea activităţii de cercetare pedagogică şi informare continuă, în rezolvarea obiectivelor la nivelul şcolii sau interşcolar ş.a.), profesorul antrenează diferite dimensiuni manageriale şi rezolvă probleme de conducere;
- în actualitate, profesorul nu mai este doar o sursă de învăţare, ci şi un organizator, coordonator, evaluator al resurselor (materiale, didactice, umane), al condiţiilor (ergonomice, sociale, psihologice, pedagogice) necesare realizării obiectivelor instructiv-educative.

BABEŞ-BOLYAI UNIVERSITY LIBRARY

Rezultă că principalele sale activităţi implicate (proiectarea, organizarea, luarea de decizii, dirijarea învăţării, îndrumarea elevilor, rezolvarea situaţiilor specifice, evaluarea, optimizarea procesului) trebuie să fie reinterpretate, pentru eficienţă, şi prin prismă managerială, în ciuda anumitor restricţii: obiective generale precizate unitar la nivelul sistemului de învăţământ, standardizarea evaluării, teoria educaţiei şi a instruirii, specificul organizaţiei şcolare (I. Jinga, 1998, p. 420).

Şi Şt. Toma (1994, pp. 10-24) îşi pune problema dacă profesorul trebuie privit în calitate de cadru de conducere sau de execuţie, în contextul existenţei unor opinii chiar divergente în literatura de specialitate.

Astfel, tradiţional, conducerea presupune posturi specifice, spre deosebire de cele de execuţie, procese de conducere asupra executanţilor de către conducătorii desemnaţi, cu rezolvarea unor funcţii manageriale specifice.

Profesorul nu ar intra în această categorie, în mod formal el fiind considerat un executant. Or, şi profesorul realizează funcţiile manageriale tocmai pentru atingerea obiectivelor stabilite, la nivelul clasei.

În raport cu nivelurile tradiţionale ale conducerii învăţământului (nivel central, nivel intermediar-zonal, nivel concret), profesorul se află la cel de-al treilea nivel, al conducerii operative, directe a procesului instructiv-educativ, a acţiunilor primare.

În acest sens, profesorul trebuie să adauge şi să optimizeze rolul său tradiţional printr-o nouă concepţie asupra planificării, organizării, asupra relaţiilor cu elevii, cu grupurile de elevi, asupra activizării şi comunicării cu aceştia etc.

Evaluând astfel opiniile favorabile afirmării rolurilor profesorului-manager, găsim că se acceptă un „management al schimbării" şi în această problematică.

Profesorul-manager va trebui să îşi însuşească şi să aplice şi el noile atribute ale managementului (S. Iosifescu, 2000, pp. 22-24):

- raţionalitatea, argumentarea multiplă pentru schimbare, fie din partea societăţii, fie a organizaţiei (şcoala), fie a grupurilor (clasele) sau a indivizilor (elevii), sesizând şi rezolvând conflicte ce apar astfel;
- modificarea modului de intervenţie în situaţii concrete, pentru provocarea, diversificarea lor, în acord cu aşteptările, particularităţile elevilor;
- înlocuirea managementului bazat pe control cu unul proiectat pe participare, afirmare, asumare responsabilă, implicarea sa şi a elevilor în diversitatea situaţiilor educaţionale;
- opţiunea strategică pentru comunicare, motivare, participare, formare, pentru dezvoltare activă a clasei şi chiar a organizaţiei şcolare;
- cunoaşterea, abordarea constructivă şi înlăturarea barierelor în faţa dezvoltării, a variatelor forme de rezistenţă la schimbare, trecând de la negare la adaptare, afirmare.

2. Roluri ale profesorului ca educator şi manager

În practica educaţională, rolurile prescrise şi asumate arată profesorului sarcinile, atribuţiile de rezolvat, pentru atingerea cu succes a obiectivelor formării-dezvoltării elevilor. Sau sunt „norme, prescripţii de tip funcţional" (D. Potolea, 1989, p. 141) care, prin detaliere, devin prescripţii operaţionale, metodologice şi care pun în acţiune competenţele didactice, educaţionale şi manageriale ale profesorului.

Distribuirea rolurilor profesorului se bazează în principal pe capacităţile dovedite, pe competenţele câştigate. Dar îndeplinirea lor este legată mai ales de afirmarea şi perfecţionarea

celor din urmă, încât apare relaţia obiective – capacităţi şi competenţe – metodologia realizării – evaluarea pe criterii de reuşită, succes, progres, eficienţă, calitate.

Faţă de acestea, elevii formulează „atitudini de aşteptare", expectanţe care devin apoi, prin cunoaşterea lor, impulsuri pentru proiectarea îndeplinirii şi autocorectării comportamentului efectiv de rol. Dacă elevii primesc şi ei atribuţii, sarcini în clasă, atunci sunt afirmate şi alte roluri psihosociale ale profesorului: de stimulare, de încurajare, de ajutor, ofertă procedurală şi de modele mai eficiente, de consiliere.

În raport cu obiectivele instructiv-educative şi cu problematica realizării lor, literatura pedagogică identifică numeroase roluri ale profesorului, utilizându-se criterii variate din acest context.

Mai întâi, nu este lipsită de importanţă şi de consecinţe considerarea profesorului în postura generală a individului (D'Hainaut, 1981) care are de rezolvat o activitate, ca membru al unui mediu profesional (participant la nivelul organizaţiei), mediu social (membru al comunităţii), mediu cultural (beneficiar, actor, dar şi producător de cultură), mediu politic (cetăţean), mediu familial, mediu particular (petrecerea timpului liber). Aceste cadre generale de viaţă îşi pun amprenta asupra concepţiei, atitudinii de implicare, corelării rolurilor specifice ca profesor. Şi nu rareori constatăm obstacole importante apărute din aceste medii, care-şi pun amprenta asupra calităţii, asupra succesului profesional.

De aceea, este necesar să reactualizăm (cu consecinţe asupra formării iniţiale şi continue a profesorului, asupra înţelegerii şi sprijinirii lui de către director şi chiar de către elevi), categoriile de roluri generale în îndeplinirea oricărei activităţi, posibil de adaptat aici (D'Hainaut, 1981, pp. 129-133):

- de receptor al diferitelor mesaje;
- de emiţător de mesaje variate;
- de participant în activităţile specifice;
- de realizator, organizator, responsabil al unor acţiuni;
- de proiectant de acţiuni, strategii, programe, planuri;
- de iniţiator de idei, ipoteze, modele, relaţii;
- de agent de soluţii – consilier, mediator de situaţii, conflicte, cazuri;
- de agent al progresului, ca cercetător, ameliorator, creator, inovator;
- de diseminator, transmiţător de idei, soluţii, conţinuturi, împreună cu acţiunile de înţelegere a lor;
- de utilizator, ca practician, în aplicarea ideilor, modelelor;
- de decizie, în selecţia obiectivelor, conţinuturilor, strategiilor, resurselor;
- de sursă de informare, model de comportament, purtător de valori;
- de consiliere, ghidare;
- de apărare, protecţie.

Sociologii (A. Neculau, 1998, pp. 271-274) deduc însă rolurile profesorului din funcţiile primite şi asumate, conform statutului profesional stabilit (de cadru didactic) şi reglat din punct de vedere normativ: organizator al procesului de învăţământ, educator, partener al educaţiei, membru al consiliului profesoral.

D. Potolea (1989, p. 140) găseşte următoarele roluri principale, după funcţiile asumate şi îndeplinite în plan didactic: de organizare şi conducere a clasei ca grup social, de consiliere şi orientare şcolară şi profesională, de îndrumare a activităţii extraşcolare, de perfecţionare profesională şi cercetare pedagogică, de activitate socioculturală.

Formal, profesorului i se atribuie roluri, în raport cu activitatea sa instructiv-educativă, cu ipostazele aferente rezolvării diferitelor obiective sau funcţii, pe care le ocupă şi de care răspunde: el este privit ca profesor de o anumită specialitate, ca diriginte-consilier, ca

metodist, director, responsabil de catedră metodică/cerc pedagogic, membru al consiliului profesoral sau de administraţie, responsabil al unui cabinet de specialitate, lider al unui grup de lucru în şcoală, şef/membru al unui proiect de cercetare complexă, delegat de către conducere în rezolvarea unei sarcini, inspector şcolar, animator cultural, membru în asociaţii ştiinţifice, cercetător-practician, formator-metodist ş.a.

O altă cercetare de sinteză (A.E. Woolfolk, 1990, *apud* I. Nicola, 1996, pp. 474-475) menţionează ca roluri ale profesorului: expert al actului de predare-învăţare (asupra căruia ia diverse decizii), agent motivator (pentru declanşarea şi întreţinerea interesului elevilor pentru învăţare), lider (în conducerea grupului de elevi, în exercitarea autorităţii, dar şi în acordarea de sprijin), consilier (observator al comportamentului elevilor, îndrumător, sfătuitor prin convingere, influenţare), model (ca exemplu pozitiv prin întreaga sa personalitate), profesionist reflexiv (cunoaşte, analizează şi înţelege problemele clasei, fenomenele psihopedagogice ale activităţilor), manager (supraveghează activitatea, dirijează, organizează, ia decizii pentru menţinerea ordinii în clasă).

Fiecare dintre aceste roluri presupune un sistem de demersuri, situaţii organizate, reguli de respectat. Astfel, la nivelul activităţii din clasă, profesorul are rolul cel mai interactiv, căci, pe lângă cel propriu-zis, de predare, are şi rolul de a realiza interacţiunea cu elevii, pentru care respectă norme, reguli (D.R. Davitz, 1978, pp. 306-307; I. Neacşu, 1999, p. 202):

- să intervină mai des, mai consistent, pentru a provoca şi menţine interacţiunile, în toate etapele lecţiei;
- să organizeze, să structureze forma şi conţinutul lecţiei, să stabilească interacţiunile în rezolvarea obiectivelor, să utilizeze anumite modalităţi proiectate adecvat, să recurgă şi la delegarea de sarcini elevilor;
- cel mai des să recurgă la solicitarea elevilor, prin metode variate, pentru rezolvarea sarcinilor şi obţinerea răspunsurilor specifice, să sprijine elevii în cooperarea în grup;
- să verifice răspunsurile, să stimuleze sau să corecteze, să utilizeze metode variate de notare şi apreciere;
- în toate interacţiunile din clasă el este şi actor, dar şi un arbitru al comportamentului elevilor, pentru a menţine procesul, a preveni conflictele;
- profesorul hotărăşte ce să predea, cui, când, cu ce metode şi mijloace, în ce scopuri, putând astfel orienta mai bine interacţiunile şi rolurile elevilor;
- modalităţile de predare (explicare, expunere, argumentare, demonstrare, definire, comparare, analiză, dezvoltare etc.) să influenţeze înţelegerea, motivarea, disciplina, orientarea, participarea, afirmarea elevilor;
- să ia diverse decizii pe parcursul activităţii, după efectele interacţiunilor din clasă, pentru atingerea obiectivelor: de respectare a normelor, de evaluare, de influenţare, de stimulare, de corectare, de analiză cauzală, de dezvoltare, de menţinere a climatului ş.a.

Dar setul de roluri ale profesorului cere implicarea complexă a personalităţii sale, formarea sa interdisciplinară continuă, conştiinţa responsabilităţilor, deschiderea spre critici şi sugestii, competenţe de cercetare ameliorativă. Aşa încât adesea apar situaţii conflictuale între afirmarea diferitelor roluri între ele în acelaşi timp, între ele şi posibilităţile profesorului, între posibilităţi şi aşteptări, între posibilităţi-expectanţe-condiţii de realizare, între obiective şi stiluri.

E.E. Geissler (1981, *apud* A. Neculau, 1998b, p. 261) sintetizează astfel contradicţiile între roluri şi îndeplinirea lor de către profesor:

- ca informator transmite, păstrând distanţa rece impusă de ştiinţă, dar oferă în acelaşi timp elevilor valori şi este preocupat de formarea-dezvoltarea personalităţii elevilor;

- ca partener al elevului sfătuieşte, apelează, îndrumă, sancţionează, frânează, în timp ce, în calitate de examinator, se străduieşte să fie cât mai obiectiv;
- ca model oferă şi stabileşte cerinţe morale, dar ca specialist se axează pe predare şi instruire morală.

La acestea şi la altele manifeste astfel, soluţia ameliorativă, de armonizare nu se poate afla decât într-un învăţământ formativ, bazat pe reconsiderarea comportamentului de predare, în context interactiv.

Apoi, şcoala, ca organizaţie, se deosebeşte de celelalte şi prin aceea că obiectul şi produsul ei sunt reprezentate de educaţie şi de formarea indivizilor de o anumită vârstă, în curs de dezvoltare, ca să o deosebim de educaţia adultului, care are un alt specific (de perfecţionare, de consolidare, de corectare, reconversie).

De aceea se pare că activitatea managerială normativă, legală, administrativă vine în contradicţie cu cea pedagogică, de bază aici, construită altfel, pe o altă logică, pe alte norme specifice ale procesului educaţional. Atunci, managementul organizaţiei creează cadrul necesar afirmării activităţii pedagogice, nu influenţează, în esenţă, conţinutul sau metodologia didactică sau relaţiile profesori – elevi, nici realizarea rolurilor pedagogice ale profesorului – susţine E. Păun (1999, pp. 76-77).

De unde constatarea că logica instituţională şi cea pedagogică, deşi interdependente, sunt, în parte, divergente, iar în şcoală logica dominantă pare a fi cea pedagogică. Se deduce astfel că managementul educaţional nu mai trebuie raportat doar la nivelul organizaţiei, al şcolii sau în general al sistemului de învăţământ, ci şi la nivelul clasei, al conducerii directe a procesului de formare-dezvoltare a elevilor.

Dacă, la nivelul şcolii-organizaţie, aspectul managerial-administrativ se supune normativităţii formale şi reprezintă chiar criteriul principal de evaluare a activităţii conducerii şcolii, la nivelul profesorului, al activităţii din clasă apar probleme specifice, chiar contradicţii în îndeplinirea rolurilor, sarcinilor, în gestionarea şi influenţarea resurselor umane specifice (elevii).

Dar sunt semnalate încă şi alte contradicţii aici, inconsecvenţe, disonanţe psihoafective şi comportamentale (E. Păun, 1999, pp. 79-87):

- *între diferitele categorii de aşteptări de rol*, formulate de factori faţă de profesori (părinţi, colegi, elevi, superiori). Unii pun accent pe conformarea la normele statutare, la cele precizate în diferite regulamente, iar alţii apreciază comportamentul pedagogic, încât profesorul îşi poate „juca rolul" după aceste aşteptări particulare în mod diferit: adaptându-se sau trăind un disconfort psihic generator de insuccese.
  Presiunea de rol determină astfel schimbarea priorităţilor după factorul care formulează aşteptările: unele vin de la managerii formali ai organizaţiei, altele de la elevi, părinţi. Soluţia de armonizare se găseşte în comportamentul directorului: o conducere participativă, descentralizată, pentru problemele concrete, strategice ale procesului didactic;
- *aşteptările de rol ale elevilor faţă de profesor* se referă mai ales la calitatea relaţiilor reciproce, diferită după particularităţile de vârstă unde apar adesea divergenţe: dilema afecţiune – neutralitate afectivă (în construirea acestor relaţii), dilema specificitate – complexitate (în limitarea lor la transmiterea cunoştinţelor sau la dezvoltarea personalităţii complexe), dilema universalitate – particularitate (în a utiliza criterii generale sau individuale în evaluarea elevilor), dilema orientare interioară – orientare spre colectiv (satisfacerea propriilor interese sau pe ale elevilor);
- conduita profesorului este adesea influenţată şi de *aşteptările venite din partea colegilor* (competiţia profesională), care pot stimula sau inhiba afirmarea, constanţa;

- cel mai evident este *conflictul personalitate – rol* în situaţii de divergenţă între aşteptările instituţiei (dimensiunea normativă), aşteptările personale (dimensiunea psihologică) şi valorile societăţii (dimensiunea antropologică). Rezolvarea, ponderea acordată unei dimensiuni sau consensul lor depind de tipul acţiunii, de caracteristicile rolului concret, de personalitatea individuală, de percepţia interpersonală, rezultând trei stiluri: normativ, personal sau de compromis;
- *conflictul intrarol*, născut din divergenţa între pregătirea de bază profesională şi exigenţele postului, mergând până la respingere;
- *conflictul interrol*, în situaţia în care profesorul exercită mai multe roluri (funcţii), în aceeaşi unitate sau în afara ei, încât se influenţează negativ, prin neputinţa îndeplinirii calitative a fiecăruia sau prin influenţe negative reciproce.

Rezultă că rolul profesorului, ca educator, este puternic influenţat de aşteptările şi presiunile de rol, formulate de către factorii organizaţionali, factorii de personalitate (capacităţi, motivaţii, trăiri, aşteptări, valori), de factorii din sfera relaţiilor interpersonale. Iar profesorul nu trebuie decât să conştientizeze, să analizeze şi să echilibreze aceste categorii de aşteptări, să armonizeze cerinţele normative ale şcolii cu cele pedagogice ale realizării concrete a procesului educaţional. Şi aici intervine noul rol, acela de profesor-manager.

Dar în postura de manager al clasei, al procesului instructiv-educativ concret, se menţin aceleaşi probleme?

Rolul direct de manager al procesului educaţional din clasă nu este străin activităţii curente a profesorului, numai că nu este conştientizat în mod explicit, ci integrat normal în activitatea sa pedagogică. De altfel, literatura pedagogică tradiţională adoptă o aceeaşi atitudine, poziţie, deşi multe dintre problemele conducerii clasei, ale procesului didactic propriu-zis sunt incluse firesc în personalitatea şi atribuţiile curente ale profesorului.

Ca abordare distinctă deosebit de recentă, nu s-a dezvoltat încă explicit, sistematic, simultan cu conturarea studiului şi constituirea managementului educaţional ca disciplină, ca aplicaţie a managementului general. Aici trebuie acordată o atenţie deosebită şi profesorului, nu numai conducerii formale a învăţământului, unităţilor şcolare, mai ales în condiţiile descentralizării şi ale celorlalte aspecte pe care le implică managementul de succes.

Divergenţele semnalate rămân, dar conştientizarea nevoii de creştere a raţionalităţii activităţii sale, prin rolurile manageriale explicite, creează astăzi noi aşteptări, suficient de provocatoare. Mai ales că elevii înşişi le generează: de a fi conduşi mai eficient, organizat, coordonat, de a fi antrenaţi în situaţii, de a relaţiona altfel, de a fi îndrumaţi, apreciaţi, stimulaţi după noi criterii, venite dinspre viaţa socială.

În plus, contradicţiile nu se pot adânci, chiar dimpotrivă, dacă profesorul îşi formează cultura managerială, psihosocială adecvată şi o aplică, prin combinare sau reorientare a rolurilor educaţionale tradiţionale. Consecinţele vizează metodologia, strategia de pregătire-desfăşurare-evaluare-reglare a activităţii pedagogice.

Rolul de profesor-manager nu-l diminuează pe cel de profesor-educator, ci îl întăreşte, îl sprijină în eficienţă, ca o modalitate de trecere de la empiric, subiectiv la raţional, ordonat logic, creativ. De aceea, profesorul-manager este implicat în conducerea elevilor spre succes, performanţă formativă, nu numai spre reuşita şcolară tradiţională.

Aspectele activităţii profesorului-manager încă nu sunt clarificate, din cauza dominării conducerii centralizate în şcoli, dar şi pentru că nu s-a structurat încă o cultură managerială autentică la nivelul şcolii. Ea se află în stadiul de constituire şi este dominată încă de ambiguităţile sistemului managerial şcolar, care oscilează între centralizare şi descentralizare (E. Păun, 1999, p. 99).

3. Rolurile manageriale – criterii de definire

Studiile pedagogice asupra rolului profesorului ca manager sunt încă relativ puţine, în mod distinct, acestea fiind incluse între cele asupra profesorului-educator şi conducător al educaţiei conştiente, iar atenţia este încă îndreptată spre conducerea şcolii ca organizaţie. Dar problemele nu mai pot fi astfel abordate, căci problemele educaţiei trebuie căutate la nivelul profesorului.

Rolurile profesorului-manager pot fi deduse mai ales prin raportare la atribuţiile generale ale managerului (funcţiile manageriale) şi apoi operaţionalizate în sarcini specifice de conducere (planificare, organizare, decizie, coordonare, control, îndrumare, apreciere, reglare), de asigurare a condiţiilor de bază (comunicarea, sistemul informaţional asupra activităţii, participarea elevilor, gestionarea resurselor specifice ş.a.).

Într-o lucrare recentă de extindere a conceptului (R.B. Iucu, 2000, pp. 131-146) se admit şi pentru conducerea clasei aceleaşi funcţii ale managementului general (planificare, organizare, decizie, evaluare, control, îndrumare, consiliere), cu adaptare specifică:

- ele nu pot fi concepute independent, ci în corelaţie;
- au amplitudine diferită faţă de alte domenii aplicative ale managementului;
- acţionează concomitent şi în continuitate în activitatea din clasă;
- spre deosebire de alte domenii, aici profesorul conduce un aspect deosebit: procesul de dezvoltare a personalităţii elevilor în mod nemijlocit şi unde domină calitatea, rebuturile având consecinţe profunde asupra individualităţii elevilor;
- accentul cade atunci pe orientarea şi dirijarea resurselor umane, materiale, didactice pentru realizarea eficientă a obiectivelor, a problemelor procesului instructiv-educativ (gestionare).

Studiile de sociologie au impus două concepte complementare în explicarea comportamentului individului în grup, în activitate: status şi rol, pentru a evidenţia poziţia, drepturile şi îndatoririle, atribuţiile, aşteptările, sarcinile la nivelul grupului, al organizaţiei.

Statusul este prescris sau câştigat şi reflectă structura organizaţională, poziţia într-un grup sau într-o organizaţie, aşteptările formulate de către ceilalţi, locul în atribuirea de obligaţii, drepturi, autoritate. Iar complementar se conturează rolurile, ca modalităţi proprii de îndeplinire a cerinţelor statusului şi strâns legate de nivelul personalităţii „actorului de rol".

Termenul „rol" reflectă aspecte ale realităţii psihologice sociale în principal. Pentru a interpreta adecvat personalitatea profesorului-manager şi prin prisma atribuţiilor, sarcinilor, obligaţiilor, funcţiilor derivate din statutul formal, din cerinţele pedagogiei actuale, din aşteptările elevilor şi ale altor factori asupra eficienţei, eficacităţii activităţii sale, pentru a deduce şi alte consecinţe pedagogice, ne este utilă o sinteză a datelor psihologiei sociale.

Reţinând din sinteza tematică specifică notele esenţiale pentru conceptul de rol, căutăm să construim o aplicaţie pentru profesorul-manager. Astfel, putem aprecia ca bază următoarele premise psihosociologice ale unui model teoretic în temă:

- definirea rolurilor profesorului-manager nu este decât una interdisciplinară: psihologică, sociologică, praxiologică, axiologică, pedagogică;
- reprezintă aspectul dinamic şi situaţional al statutului de cadru didactic, de educator în general, în aplicarea drepturilor şi îndatoririlor precizate formal, în conducerea procesului educaţional direct, conform normei;

- învățarea, exersarea, perfecționarea rolurilor derivate din statut duc la formarea și afirmarea sa ca personalitate managerială conștientă, rațională, responsabilă, organizată, motivată, orientată și competentă;
- indică și concretizarea îndeplinirii funcțiilor manageriale specifice, într-un context anume creat sau dat în clasă: prevedere și proiectare, organizare, decizie, coordonare, control, îndrumare, apreciere, optimizare a acțiunilor, situațiilor, strategiilor, relațiilor;
- managementul exprimă un ansamblu, un model organizat de comportamente specifice, capacități și competențe, pe care le așteaptă elevii sau alți factori prin îndeplinirea atribuțiilor, deosebind astfel sensul prescriptiv al conduitei definite formal prin „rol" și „comportamentul de rol" ca fiind cel efectiv;
- fiecare profesor-manager, ca individ, îndeplinește la un moment dat, după situația concretă din clasă, un set de roluri, congruente sau nu, importantă fiind atunci stabilirea priorităților, posibilităților de relaționare a delegării de sarcini;
- deși sunt pregătite condițiile îndeplinirii rolurilor și, totodată, sunt prevenite anumite obstacole, pot apărea „conflicte de rol", intra- și inter-, ca discrepanțe între anumite trăsături ale personalității sale și normele de îndeplinit, datele situației concrete;
- și în cazul rolurilor profesorului-manager se împletesc roluri impuse, prescrise la nivelul statutului, al organizației, și roluri dobândite prin conștientizarea aplicării cerințelor pedagogiei actuale în formarea-dezvoltarea personalității elevilor;
- eficiența îndeplinirii rolurilor ca profesor-manager depinde și de gradul în care acesta conștientizează și utilizează adecvat faptul că prescripțiile sunt mai clar definite sau nu, că au valoare diferențiată, că sunt mai mult sau mai puțin motivate și dorite, că permit o libertate variată de aplicare;
- înțelegând numeroasele posibilități de combinare a acestora, profesorul, în comportament de rol efectiv, își poate exprima stilul propriu și pentru că între rol și trăsăturile personalității există o relație reciprocă, unele aspecte ale rolurilor putând deveni chiar constante ale ei;
- în raport cu clasificările din psihologia socială, putem aprecia rolurile profesorului-manager ca fiind: specializate (după statut), expresia unor aspirații (ca esență), asumate, organizate, posibil de modificat, create sau impuse (ca grad de libertate), prezente sau ca proiecții doar, regulate sau curente (ca temporalitate), individuale sau colective (după origine), psihosociale, pedagogice (după conținut), slabe sau echilibrate sau puternice (după consistență), flexibile sau rigide (după formă), simple sau complexe (după dificultate);
- în cultura sa managerială, profesorul va include și cunoștințe despre fenomenele de rol cu care se va confrunta în practică: expectanța de rol, așteptarea celorlalți ca să aibă o anumită conduită, dezirabilă, ce acțiuni concrete să deducă din rolul prescris, acțiunea în rol (realizarea efectivă a rolului prescris, manifestarea concretă, atingerea unității între rolul teoretic și personalitatea proprie), percepția rolului (conduita concretă manifestă în acțiune), jucarea rolului (efectuarea de acțiuni care confirmă sau infirmă așteptările celorlalți), performanța de rol (conduita actuală în îndeplinirea atribuțiilor date), metodele realizate, intensitatea implicării, conținutul acțiunilor, corespondența cu expectanța, evaluările efectelor asupra elevilor, autoevaluarea, reglarea pe parcurs;
- eficiența îndeplinirii rolurilor va depinde de relația conștientizată și respectată între expectația celorlalți și percepția proprie: dacă nu are clară această uniune, dacă nu prevede acțiunile și reacțiile, va întâmpina dificultăți în conduita reală, apoi și în evaluare;
- cultura managerială a profesorului trebuie să se refere suficient și la problemele conflictului de rol, care se poate manifesta fie între două roluri incompatibile în același timp, fie între statut și rol, fie între trăsăturile personalității sale și situația de a juca un rol nepotrivit,

dar impus, fie între doi indivizi (elevi) diferiţi pe acelaşi rol, fie între aşteptări şi manifestarea ca un „profesor prea profesor" de tip birocratic, fie între dorinţa sa reală de a îmbogăţi conţinutul şi realizarea rolului şi condiţiile concrete reale inadecvate ş.a. Acesta îl poate viza pe el însuşi sau pe elevi, astfel încât aplicarea unor mecanisme adecvate de rezolvare îl sprijină în cunoaştere şi prevenirea adâncirii efectelor: schimbarea rolului, altă atribuire, compromisul, întreruperea acţiunii, separarea în timp, ierarhizarea, apelul la grup, reevaluarea motivaţiilor şi trăirilor implicate, găsirea resurselor de succes, oferirea punctelor de sprijin ş.a.;

- tot din cultura sa managerială nu pot lipsi şi cunoştinţe şi soluţii pentru alte probleme ale asumării şi rezolvării cu succes a rolurilor specifice: expectanţele elevilor faţă de poziţia profesorului ca lider formal şi informal, expectanţele proprii asupra îndeplinirii îndatoririlor elevilor, conduita specifică şi aşteptată a grupului faţă de profesor în diferitele activităţi, proiectarea şi asumarea modelului de conduită ca un compromis între statut, propriile expectanţe şi acelea ale elevilor, cunoaşterea efectelor conduitei sale în raport cu aşteptările elevilor şi autocorectarea oportună, cunoaşterea şi corectarea motivaţiilor în asumarea şi rezolvarea sarcinilor, valoarea succesului/insuccesului în continuarea rolului, gradul de creativitate permis, gradul de acceptare a schimbărilor de conţinut sau în obiective sau în metodologie, uşurinţa în trecerea de la un rol la altul, relaţia între îndeplinirea empirică, raţională şi creativă a rolurilor, stilul personal conturat în acoperirea rolului, reflecţia ulterioară privind nivelul îndeplinirii rolului şi construirea unui proiect de ameliorare ş.a.

Pentru a deduce corect rolurile profesorului-manager, din cele de mai sus, rezultă cel puţin un aspect practic esenţial: în raport cu elevii, cu procesul formării-dezvoltării personalităţii lor, profesorul intervine eficient, prin rolurile prescrise sau prin sarcinile, comportamentele directe, specifice, diferenţiate, înlănţuite sau prin relaţiile cu elevii?

Desigur că soluţia constă în combinarea lor ca soluţii: cea dintâi îi clarifică baza de acţiune, de pregătire, concepţia asupra atributelor şi expectanţelor, limitele acţiunii, iar a doua îi pune în evidenţă capacităţile şi competenţele, paşii pe care să îi urmeze în procesul de influenţare şi îndrumare a elevilor, modul de organizare concretă a situaţiilor, de integrare strategică a resurselor, de coordonare a acţiunilor delimitate şi a relaţiilor implicate, de control şi apreciere a rezultatelor imediate şi de perspectivă, de optimizare şi reglare a acţiunilor. A treia îi permite influenţa, îndrumarea, coordonarea, stimularea, evaluarea împreună cu elevii.

Cultura rolurilor este specifică organizaţiilor de tip birocratico-formal, cum este şi şcoala în bună măsură, cu o structură bine definită, bazată pe sectoare, compartimente, activităţi specializate. Aici există un înalt grad de formalizare şi standardizare, posturile şi atribuţiile lor sunt clar definite ca roluri specializate, controlul se realizează prin reguli şi proceduri precise. Încadrarea pe post se face după specificul acestuia, iar cel ce-şi asumă rolul se conformează atribuţiilor prescrise, importante devenind modul cum îşi îndeplineşte rolul şi mai ales rezultatele obţinute, în termeni de succes, performanţă.

Valorile promovate se axează pe disciplină, respectarea normelor şi regulilor, însă o asemenea cultură a rolului acceptă cu dificultate noul, schimbarea sau resursele insuficiente, apărând conflictele.

Pentru profesori, o asemenea concepţie cultivată în şcoală îi precizează baza normativă generală de acţiune, atribuţiile generale, criteriile de evaluare şi recompensare precizate în statut, în regulamentele conturate la nivel central (M.E.N. şi I.S.J.) sau organizaţional (documentele conducerii şcolii, ale catedrelor).

Specificul activităţii sale curente şi rolurile asumate sunt relativ constante prin statut, prin documentele curriculare, prin norma didactică (ce o include şi pe cea de predare) stabilită, prin planul general de activitate al şcolii. Dar dificultăţile îndeplinirii rolurilor încep abia la nivelul clasei, concret, de la proiectarea activităţilor până la evaluarea şi reglarea lor. Acestea decurg atât din specificul educaţiei, instruirii faptice, cât şi din procesul, adesea contradictoriu, al dezvoltării elevilor.

Atunci, „cultura rolului" trebuie completată cu „cultura sarcinii", pentru a surprinde tocmai esenţa activităţii sale, a îndeplinirii rolurilor în conducerea procesului instructiv-educativ concret. Mai ales în cazul profesorului-manager nu se pot separa cele două abordări, fiind ca un raport între general şi particular, între normativ şi situativ, între raţionalitate strategică şi creativitate procedurală.

La nivelul activităţii în clasă, profesorul îşi îndeplineşte rolurile prin intermediul sarcinilor, pentru realizarea obiectivelor, al activării elevilor (ca beneficiari şi factori) conform particularităţilor lor, după criteriile de obţinere a succesului în învăţare, în formare-dezvoltare.

Cultura sarcinii este apropiată de activitatea concretă, a îndeplinirii rolurilor, şi poate sugera reguli manageriale importante:

- sarcinile apar în centrul activităţii şi îndrumării, fiind orientate după obiective şi după particularităţile elevilor, specificul şi nivelul lor;
- activitatea se desfăşoară la nivelul clasei şi al grupelor constituite;
- competenţele profesionale şi manageriale sunt mai importante decât poziţia ierarhică, autoritatea sa fiind astfel conturată şi apreciată;
- mijloacele îndeplinirii sarcinilor se bazează pe cooperarea cu elevii, pe orientarea prioritară spre obiectivele comune, pe participare, elemente prin care se pot valorifica potenţialităţile individuale (preţuirea individualităţii, a libertăţii de afirmare creativă în context);
- activitatea se organizează pe situaţii, proiecte, axate pe sarcini precise şi care se pot adapta la noile condiţii, iar elevii se pot regrupa după specificul fiecărei sarcini şi nivelul formării (iată un motiv pentru care abordăm proiectarea activităţii prin prisma managementului de proiect!);
- conducerea elevilor va trebui să fie flexibilă, stimulativă, centrată pe particularităţile elevilor (individuale, de grup) şi de sarcină, de participare, afirmare, autocontrol;
- delegarea de responsabilităţi, sarcini, atribuţii elevilor asigură un management participativ, desigur cu punctele de sprijin necesare.

Pentru astfel de atribute şi E. Păun (1999, pp. 71-72) consideră acest model de cultură („în reţea") cel mai apropiat de specificul activităţii şcolare, care valorizează prioritar sarcinile profesionale, raportate la particularităţile profesorilor şi elevilor.

Principiul se aplică însă nu numai la nivelul directorului, al organizaţiei-şcoală, ci şi al profesorului-manager al clasei: el dovedeşte receptivitate şi adaptabilitate la realitatea schimbărilor din procesul educaţional concret şi din evoluţia elevilor, recurge la valorile individuale ale elevilor sau ale grupurilor din clasă, se integrează în echipa-clasă, în realizarea obiectivelor, realizează funcţiile conducerii clasei prin cooperare, prin autoritatea funcţională, prin activitatea elevilor.

4. Profesorul-manager, ca profesionist

La nivelul actual al dezvoltării managementului general, ca ştiinţă şi practică, activitate intelectuală, s-a conturat în ultimele decenii şi problema managementului ca profesiune şi a managerului profesionist, format ca oricare alt specialist de înaltă calificare.

În economie, domeniu cu tradiţie în această privinţă, abordarea managementului ca profesiune se realizează prin forme de învăţământ specializat, iniţial şi continuu.

În cazul managerilor şcolari formali (directori, inspectori), există şi preocupări în mod explicit teoretice şi practice.

Însă profesia de manager, fiind relativ nouă, este şi destul de controversată ca necesitate, selecţie, stabilitate.

O profesiune semnifică un sistem de trăsături fizice, intelectuale, morale, tehnologice, formate special pentru a rezolva sarcini specifice, într-un aspect al unui domeniu de activitate: genul de muncă, formă de activitate definită, sistemul de solicitări specifice, drepturi şi obligaţii, statut şi roluri, indicaţii şi contraindicaţii, norme de activitate, evaluare şi recompensare/sancţionare, organizare individuală sau grupală, formare şi perfecţionare, relaţii şi atitudini specifice etc.

Se consideră (E. Mihuleac, 1994, p. 18) că managementul întruneşte condiţiile unei profesiuni, pentru că necesită o pregătire, urmăreşte obţinerea unor rezultate prin eforturi comune, solicită participarea continuă, un complex de cunoştinţe teoretice şi practice, de capacităţi şi competenţe.

În ultimul timp, profesia de manager are două sensuri: unul larg (de activitate prin care se câştigă existenţa; o ocupaţie) şi cel restrâns (pentru a defini pregătirea personalului de specialitate).

Unde se află profesorul? Nu-şi câştigă existenţa numai prin managementul educaţional, nu aceasta îi este ocupaţia de bază şi permanentă, ca în cazul unor manageri formali.

Dar managementul educaţional reprezintă o parte componentă a pregătirii sale ca educator: persoana care conduce, influenţează, realizează acţiuni prin care coordonează formarea-dezvoltarea educaţilor.

Deci pregătirea sa managerială asigură nivelul înalt al profesionalizării ca educator raţional, creativ, în conceperea, realizarea şi optimizarea activităţii educative.

Pregătirea managerială constituie un element fundamental în profesionalizarea educatorului, o formă specifică de pregătire a indivizilor ce aspiră spre această ocupaţie. Pregătirea managerială obţinută astfel îi deschide posibilitatea de a exercita practic şi alte roluri, posturi într-o ramură sau alta a domeniului educaţiei, după stagii specifice.

Dar, în toate situaţiile, el va conduce acţiunile educaţionale, indiferent cui i se adresează, în ce context, cu ce mijloace.

Tocmai astfel îşi dovedeşte pregătirea managerială generală şi adaptarea acesteia la condiţiile, situaţiile specifice. Şi poate îndeplini, de-a lungul carierei de educator, numeroase roluri, în care să aplice creativ, situaţional formarea managerială, ca parte a profesionalizării sale ca educator, alături de cea psihopedagogică, sociologică, metodică.

Oficial, în nomenclatorul profesiunilor, în cazul de faţă, apare catalogarea la „meserii", ceea ce nu echivalează cu sensul de profesiune, nici cu ocupaţia.

Conform sensului economic (E. Mihuleac, 1999, pp. 20-21), meseria desemnează un anumit gen de activitate, un ansamblu de acţiuni şi operaţii îndeplinite, pentru a obţine un produs, în mod de sine stătător. Este o activitate specializată, bazată pe o pregătire care permite realizarea întregului lanţ de operaţii specifice, un meşteşug care necesită o anumită formare teoretică şi mai ales practică, iniţială şi continuă.

Astăzi, meseria are un profil mai larg decât profesia, pentru că, pornind de la meserii, prin diversificare, s-au creat numeroase ramuri de activitate. Şi evoluţia meseriei de „educator" este edificatoare: de la pedagogul din Antichitate, până la cel de astăzi, care poate îndeplini nenumărate profesiuni, în domeniul educaţiei.

Şi alţi termeni sunt apropiaţi (*îndeletnicire*, *calificare*, *recalificare*, *reconversie profesională*), dar ei reflectă aprofundarea unor aspecte ale pregătirii profesionale aplicabile şi educatorilor, conform normativelor.

Problema profesionalizării adecvate, manageriale a profesorului (institutorului) devine tot mai evidentă însă, o dată cu abordările instituţionalizate, de politică educaţională şi de cadre. Dar toate acestea nu sunt încă satisfăcătoare în raport cu aşteptările domeniului, ale teoriei şi practicii pedagogice, ale societăţii, ale educaţilor, cu evoluţia domeniilor educaţiei, cu sarcinile de perspectivă ale formării indivizilor.

Dincolo de conceperea şi verificarea de proiecte de formare a educatorilor, o idee rămâne fundamentală: ridicarea profesionalizării muncii educatorilor devine o prioritate socială, în primul rând, nu numai individuală. Şi în care pregătirea managerială, teoretică şi practică, să se includă între cele esenţiale, cu întreaga sa problematică, pentru înţelegerea şi rezolvarea situaţiilor educaţionale, a obiectivelor educaţiei la nivelul performanţelor aşteptate.

O analiză, chiar şi la nivel empiric, a formării iniţiale şi continue a profesorilor, în plan pedagogic, metodic şi managerial, arată clar o disproporţie în defavoarea celui din urmă. De aici şi persistenţa mentalităţii privind prioritatea pregătirii de specialitate, transmiterea de cunoştinţe în detrimentul educării, formarea personalităţii elevilor.

Profesionalizarea educatorilor (profesorilor), în sensul actual, trebuie să depăşească practicile, mentalităţile încă existente şi să-i formeze în calitate de conducători reali şi eficienţi ai educaţiei şi formării personalităţii elevilor (conform definiţiei educaţiei).

Pentru a fi un manager eficient al educaţiei, prin predarea-învăţarea disciplinei sale, profesorul trebuie să aibă o concepţie largă asupra educaţiei şi instruirii, abordării ei interdisciplinare, o înţelegere clară a funcţiilor manageriale şi a rolurilor derivate, a punerii lor în aplicare pentru variatele situaţii educaţionale (nu numai de predare) etc.

Profesorul-manager poate deveni astfel pe deplin profesionist în educaţie, conducerea ei fiind o atribuţie intrinsecă, o condiţie fundamentală. Astfel se diferenţiază de alte domenii, unde profesiunea de manager este complementară pentru un specialist (economist şi manager, inginer şi manager etc.).

În cazul profesorului-manager sesizăm, de fapt, un pleonasm: educaţia este conducerea formării-dezvoltării personalităţii, unde managementul este o componentă, un atribut, o dimensiune a activităţii educaţionale în sine.

Este deci timpul resituărilor şi aici.

Dar, pregătind managerial viitorii profesori (cadre didactice), se asigură baza formării şi pentru exercitarea altor roluri sociale (de la cel de părinte, până la cel de demnitar public).

Aceasta pentru că rezolvă ca manager probleme cu oamenii, cu ideile, cu resursele, rezolvă situaţii ale diverselor activităţi, de această dată raţional şi creativ, şi nu empiric.

Astfel, „profesionalizarea managerială inclusă" a educatorului se manifestă apoi şi ca un înalt nivel al concepţiei, al filozofiei muncii, al abordării problemelor umane ale activităţii, ca o problemă de atitudine, pe lângă formarea capacităţilor şi competenţelor pedagogice propriu-zise, de specialitate.

Toate acestea luând în considerare faptul că, practic apoi, managementul este nu numai ştiinţă, dar mai ales metodologie, strategie, artă, tot în sens ştiinţific, nu artizanal.

Dar şi nevoia actuală stringentă de formare pentru succes, performanţă, eficienţă, calitate, progres impune o mai bună pregătire a profesorului, pentru a le obţine cu mai multă uşurinţă, mai ştiinţific.

S-au conturat, credem, câteva argumente esenţiale care să pledeze pentru schimbarea aşteptată în formarea educatorilor. Poate tocmai din resituarea pregătirii manageriale a acestora să vină sursa reală a îmbunătăţirilor aşteptate în educaţie.

5. Acceptă profesorul noul rol?

Cunoaşterea necesităţii şi a posibilităţii de îndeplinire explicită a rolurilor manageriale, la nivelul clasei, prin predarea specialităţii, va ridica probleme psihologice, în primul rând de adaptare la tema în sine:

- perceperea, identificarea, sesizarea ei;
- reactualizarea reprezentărilor, analiza şi compararea lor cu noile date teoretice;
- consultarea experienţei afective în temă;
- analiza raţională a posibilităţilor proprii de acceptare şi realizare;
- analiza motivaţiilor, intereselor;
- aprofundarea studiului în temă şi clarificarea dimensiunilor necesare şi posibile;
- compararea cu propriile posibilităţi, experienţe educaţionale;
- proiectarea unui demers, a unei strategii;
- aplicarea succesivă şi corectarea proiectului;
- trecerea de la empiric la raţional în rezolvarea situaţiilor, afirmarea progresivă a creativităţii în rezolvare.

Putem contura teoretic aceste preocupări practice privind evoluţia conştientizării profesorului în temă, în etape distincte:

a) sesizarea problemei ca necesitate („trebuie"), manifestarea pozitivă („este important, trebuie să rezolv") sau negativă („Şi asta să mai fac? Este treaba dirigintelui. Eu îmi văd de predarea specialităţii mele"), după nivelul pregătirii psihopedagogice şi motivaţia profesională;
b) amânarea problemei („Să mai vedem", „Încă nu am timp de asta", „Să văd şi la ceilalţi", „Voi studia problema"), ca tendinţă de păstrare a vechiului model de profesor, a experienţei acumulate, de uşurare a muncii, de căutare a argumentelor („Când mă voi convinge că..., atunci..."));
c) acceptarea problemei în sine şi începerea aprofundării ei („Cred că este necesar", „Să vedem ce se spune teoretic, ce experienţe sunt, cum aş putea eu");
d) tatonarea practică a utilizării unor aspecte („Să-mi schiţez ce să aplic, cum să fac, ce-mi trebuie", „Să încerc la clasa... pentru că...", „Să compar cu alte rezultate...", „Să studiez şi reacţiile elevilor, modificările în relaţiile cu ei");
e) interiorizarea ca demers educaţional firesc, adoptarea unui stil specific de lucru cu elevii, mărirea numărului de probleme manageriale aplicate, corectarea continuă a metodologiei, trăirea satisfacţiilor, învingerea dificultăţilor;
f) generalizarea, construirea sistemului de argumente, analiza experienţelor, formularea de idei critice, afirmarea contribuţiilor, comunicarea rezultatelor, formularea de noi ipoteze ameliorative, autoperfecţionarea studiului şi a stilului practic.

Literatura pedagogică atenţionează asupra variatelor bariere care intervin în acest demers, deloc simplu, dar care ar putea fi facilitat prin pregătirea corespunzătoare managerială,

în etapa formării iniţiale şi apoi continue. Dacă ne referim la unele bariere generale (după unele referinţe în G. Iosifescu, 2000, pp. 24-25), se poate vorbi despre:

- **bariere perceptive**: *saturaţia* (suprasolicitarea unor direcţii şi modalităţi de sesizare a problemei, în detrimentul altora noi) sau *stereotipia* (în utilizarea direcţiilor, criteriilor de percepere şi redusa capacitate de receptare a noului) sau *ţinta falsă* (prin izolarea cu dificultate a mesajului problemei, orientarea perceperii numai către anumite aspecte convenabile, uşoare, potrivite);
- **bariere cognitive**: *ignoranţa*, *lipsa de informare* corectă, *precedenţa* (fixarea unor experienţe anterioare şi păstrarea modelului) sau *inflexibilitatea* (lipsa de reflecţie asupra problemei, utilizarea stereotipă a aceloraşi strategii) sau *utilizarea incorectă a limbajului ştiinţific* (cu diminuarea sensurilor exacte ale problemelor) sau *substituţia* (înlocuirea problemei cu una deja cunoscută şi menţinerea stilului vechi) sau *retenţia selectivă* (prin acceptarea doar a aspectelor ce convin, ce corespund concepţiei, practicii anterioare);
- **bariere personal-emoţionale**: capriciul, subiectivitatea, obişnuinţa, preferinţa pentru ceea ce este familiar, dependenţa de opiniile celorlalţi, conformismul, conservatorismul, autoritarismul, inacceptarea altor opinii, dogmatismul, respectarea strictă a normativităţii date, teama de risc, incertitudinea, netolerarea ambiguităţii, teama de a nu-şi pierde imaginea conturată deja, siguranţa afectivă, teama de insucces, sporirea criticismului pentru amânarea abordării;
- **bariere de mediu**: *homeostazia* (toţi manifestă rezistenţă, dorinţa de a păstra vechiul echilibru, model) sau *lipsa sprijinului* din partea grupului, a colegilor, a conducerii (datorită perceperii ca ameninţare de dezechilibrare) sau *neacceptarea criticii* (datorită inflexibilităţii în corectarea opiniilor, ipotezelor, proiectelor) sau *dominarea* „şefilor care ştiu tot" (şi nu acceptă profesorilor noi idei manageriale) sau *afirmarea* unor „profeţii autorealizabile" (care provoacă dirijarea efortului spre anumite idei şi confirmarea lor);
- **bariere culturale**: nediscutarea unor probleme tabu sau presupoziţii intelectualiste generalizate sau cenzura substitutivă a supra-Eului, respectarea întocmai a tradiţiilor sau „dubla gândire" (oficială şi proprie) sau „gândirea prin procură" (cu judecarea problemelor în termeni ceruţi – „Aşa ar trebui", „Aşa se cere"...).

Sintetizând, putem spune că aceste bariere îşi diminuează efectul dacă profesorul are pregătirea iniţială managerială adecvată, dacă este implicat în şcoală adecvat şi în mod progresiv în problemă, dacă este evaluat şi pe aceste criterii, dacă participă şi elevii la managementul clasei.

Regăsim aici cazul profesorului debutant, dar şi al acelora care trebuie să-şi modifice modul de a aborda rolurile sale în conducerea acţiunilor educaţionale, conform esenţei educaţiei.

6. Profesorul şi managementul schimbării

Din cele afirmate mai sus rezultă că orice profesor parcurge un anumit traseu necesar introducerii schimbării, după nivelul pregătirii psihopedagogice, culturale, manageriale, după experienţa acumulată, specificul organizaţional ş.a.

Întâi însă, profesorul trebuie să constate, prin documentare şi prin analiza situaţiei generale, că schimbarea nu mai este percepută numai ca necesitate teoretică, ci şi practică, în curs de aplicare.

Deşi schimbările în educaţie, în managementul ei au fost mereu motivul teoriei şi practicii educaţionale, totuşi şi ele devin obiectul unui management specific. Ele însele sunt supuse rigorilor manageriale de analiză, concepere, realizare, evaluare, reglare.

Astfel, promovarea lor în manieră ştiinţifică se datorează convingerii că, „atunci când e condusă corect, schimbarea nu mai reprezintă o ameninţare; este o oportunitate. Este sursa îmbunătăţirilor" (L. Antonesei, 2000, p. 31).

Încercând să dimensionăm schimbarea ce trebuie să aibă loc şi la nivelul formării profesorului-manager, este nevoie să sintetizăm adaptat problemele ce au fost conturate în managementul ei, drept condiţii, criterii, conţinuturi, strategii:

- înţelegerea noii misiuni a profesorului, în contextul general al schimbărilor în educaţie, în managementul ei, unde este văzută ca motorul adaptării educaţiei la cerinţele societăţii în dezvoltare continuă, ale beneficiarilor educaţiei, ale partenerilor în educaţie privind formarea cadrelor viitorului;
- viziunea clară şi credinţa realizării ei ce caracterizează conducerea raţională, abordarea strategică pe termen mediu şi lung, situarea în contextul socio-cultural-profesional, asigurarea punţii între tradiţie şi viitor, oferirea de proiecte realizabile;
- înţelegerea şi stabilirea unor criterii de eficienţă managerială, centrată pe principii, ca o nouă paradigmă: obiective clare, comunicare, participare, adaptare, delegare, gândire în termeni de succes, valorificare a resurselor şi relaţiilor umane, raţionalitate, creativitate etc.;
- însuşirea unei culturi manageriale generale şi specifice, revederea rolurilor profesionale prin această prismă.

Dar, pentru ca noua cultură a profesorului-manager să fie şi aplicată, trebuie create contextul cultural general şi cel al organizaţiei în acest spirit: la nivelul strategiei generale şi specifice, al conceptelor şi paradigmelor promovate prioritar, al valorilor educaţionale şi profesionale, al deciziilor concrete, al statutului şi rolurilor profesorului;

- introducerea treptată a schimbărilor în educaţie şi management, pentru a nu amplifica rezistenţa, înţelegerea greşită, îndepărtarea: clarificarea nevoilor de schimbare, a aşteptărilor, conştientizarea proiectelor, antrenarea motivată în aplicarea lor, perfecţionarea aplicării lor, generalizarea rezultatelor şi modificarea stilului curent;
- dovedirea că pot fi aduse îmbunătăţiri efective la realizarea obiectivelor, la dezvoltarea organizaţiei în ansamblu şi a clasei în particular, a personalităţii elevilor, la obţinerea de performanţe, la îmbunătăţirea relaţiilor prin aplicarea managementului şi la nivelul profesorului;
- valorificarea superioară a resurselor umane ale clasei, ale profesorului însuşi prin asumarea acestor roluri manageriale noi, precum şi ale elevilor, prin participare şi implicare;
- schimbarea conţinutului, condiţiilor, sensului, modurilor de comunicare în clasă;
- motivarea celor implicaţi, prin atragerea în participare, obţinerea de succese personale şi de grup, recompensare stimulativă;
- asigurarea coerenţei între proiecte, între tradiţional şi nou, între interese individuale, de grup şi organizaţionale, între aşteptări şi proiecte, între obiective şi realizări;
- formarea iniţială şi continuă a profesorului pentru noile abordări, încurajarea participării sale la inovarea managerială în clasă, la nivelul procesului educaţional direct;
- armonizarea intereselor de grup la nivelul organizaţiei şi al clasei: managerii formali, profesorii-manageri ai claselor şi ai procesului instructiv-educativ, părinţi, grupuri de elevi, diferitele servicii din instituţie, între categoriile de profesori (care acceptă, merg diferit pe drumul schimbării);
- introducerea schimbărilor este determinată şi de ecoul asupra dimensiunilor afectate: în domeniul cunoaşterii, predării-învăţării este mai simplu, dar dificultatea creşte pe măsură ce sunt solicitate atitudinile necesare, comportamentul individual şi cel profesional.

Astfel explicăm reacțiile profesorilor la noile roluri manageriale, la efectivitatea instalării comportamentului managerial rațional și menținerea celui vechi (predominant de transmițător de informații).

De aceea, profesorul poate deveni un manager real, dacă își clarifică misiunea sa, se documentează, își construiește viziunea corespunzătoare, își motivează credința că o poate realiza, proiectează și urmărește realizarea ei, progresiv, pe probleme;

- clarificarea obiectivelor manageriale urmărite, ca noi valori educaționale în formarea-dezvoltarea elevilor, pe care le va promova ca manager al procesului instructiv-educativ, și considerarea „managementului prin obiective" ca strategie de bază, la disciplina sa;
- construirea, proiectarea unei strategii adecvate pe termen mediu și a unei activități operaționale pe termen scurt în realizarea obiectivelor, pentru anticiparea și depășirea dificultăților, pentru antrenarea elevilor și a celorlalți parteneri, pentru depășirea atitudinilor anterioare, pentru gestiunea eficientă a resurselor;
- stabilirea, realizarea relațiilor între viziunea proprie, proiectarea obiectivelor și stilul managerial abordat, datorită competențelor, capacităților nepotrivite, neconformate încă sau în discordanță cu conceperea managementului predării-învățării, al clasei;
- corelarea obiectivelor, a stilului organizării cu viziunea, stilul organizației (școlii), cu așteptările elevilor și partenerilor, pentru a asigura congruența, posibilitatea aplicării în bune condiții, cu succes;
- afirmarea credinței, încrederii în valorile manageriale utilizate deja, verificate prin rezultate, pentru a depăși dificultățile, a convinge, a motiva, a aplica proiectele;
- îndreptarea atenției înspre calitatea deciziilor, pentru a putea produce schimbările așteptate în managementul procesului instructiv-educativ;
- organizarea timpului disponibil, ca programare, dozare, cheltuire eficientă, căci este una dintre resursele cele mai importante în management. De unde și rolul delegării de sarcini către elevi, grupuri pentru implicarea lor, pentru descentralizare;
- depășirea, prin sistemul de control și apreciere, a viziunii clasice concentrate exclusiv asupra rezultatelor la învățătură, ajungând la celelalte dimensiuni formativ-educative, pe baza criteriilor de succes, performanță;
- învingerea rezistenței la schimbare, inclusiv la nivelul propriei personalități, și clarificarea dimensiunilor intrate în comportament: credință, curaj, perspectivă, motivație, succes, satisfacție, deschidere la probleme și ipoteze, reglare continuă, participare, atenție la particularitățile elevilor, soluții pentru prevenirea și rezolvarea conflictelor.

Literatura managementului general (A. Prodan, 1999, pp. 172-174) numește tipul de manager preocupat de schimbare „transformațional". Acesta folosește motivații superioare, își asumă riscul, comunică clar noua sa viziune, crede în intuiție, este încrezător în succesul schimbării, recunoaște nevoia de schimbare (propune noi performanțe, modificări în metodologie și stil), își constituie chiar un grup de promovare pentru a demonstra, stimulează continuu orice nouă idee de tip managerial (a elevilor), gândește împreună cu ei, va promova cooperarea.

În fața acestor probleme, profesorul își poate autoanaliza nivelul dimensiunilor personalității, necesare introducerii schimbărilor în managementul procesului instructiv-educativ, fie și numai considerând grilă de criterii aspectele amintite în acest capitol.

Tot astfel, profesorul poate porni de la o analiză comparativă a profesionalismului restrictiv și a celui extins, prezentă în literatură (L. Stenhouse, *apud* R.M. Niculescu, 2000, pp. 189-190). Profesionalismul restrictiv se caracterizează prin: nivel înalt de competență la clasă, centrare pe elevi, interes pentru dezvoltarea lor, un grad înalt de abilitare în lucrul cu elevii, obținerea de satisfacții în activitatea cu ei, evaluarea performanței după perceperea schimbărilor realizate, participarea la forme de perfecționare.

Iar profesionalismul extins, pe lângă cele menţionate, mai prezintă: analiza activităţii în contextul larg al şcolii şi al comunităţii, participarea la forme diversificate de perfecţionare profesională, preocuparea pentru relaţia teorie – practică, precum şi consecvenţă în aderarea la anumite teorii privind managementul procesului didactic, dovedirea unei atitudini pro/active în condiţiile unor dificultăţi manifeste.

7. Cultura managerială – sursă a succesului

Presupunând că profesorul-manager posedă însuşirile de personalitate solicitate specific, totuşi el nu-şi poate îndeplini cu eficienţă rolurile, dacă nu posedă şi cultura managerială necesară: informaţii teoretice în domeniu, cunoştinţe de strategie şi metodologie managerială, deprinderi şi competenţe aplicative.

Nu este vorba aici numai de acceptul sociologic al culturii (totalitatea cunoştinţelor în domeniu), dar şi de sistemul de instrumente, abilităţi, deprinderi care fac operaţională cultura managerială. Însă rolul acesteia nu trebuie nici minimalizat, nici exagerat în practică, fiindcă fiecare dintre variante ar conduce la ineficienţă: fie ar duce la ruptura de condiţiile concrete ale teoriei, fie ar menţine conducerea în empirism, practicism limitat.

Conţinutul culturii manageriale educaţionale este dificil de precizat, căci el reprezintă concretizarea datelor conturate mai sus în perspectivă interdisciplinară; or, studii şi cercetări explicite nu sunt încă decât formulate ca necesitate (C. Zamfir, 1994; E. Păun, 1999).

Mult timp, doar conducerea învăţământului a fost considerată, aşa cum continuă de altfel să fie, un capitol al pedagogiei generale (prezent în tratatele de pedagogie), abordat nu din perspectivă interdisciplinară, ci prioritar pedagogică, dând trimiteri la modele economice cu susţinere normativă, desfăşurându-se la nivelul conducerii empirice.

Cultura profesorului-manager ar trebui să cuprindă:

- cunoştinţe manageriale generale şi specifice educaţiei;
- cunoştinţe pedagogice, psihologice, sociologice, filozofice, logice, etice, deontologice, ergonomice, juridice, economice, axiologice, statistice, informatice, tehnologice referitoare la conceperea – realizarea conducerii eficiente a educaţiei, la nivelul organizaţiei, al clasei de elevi, al situaţiilor educaţionale;
- capacităţi (intelectuale), deprinderi, abilităţi, competenţe operaţionale de aplicare a acestor cunoştinţe în situaţii educaţionale concrete, în proiecte strategice şi programe, în organizarea proceselor şi relaţiilor, în alegerea şi utilizarea metodelor manageriale, în coordonarea şi îndrumarea acţiunilor şi participanţilor, în asigurarea condiţiilor de comunicare şi circulaţie a informaţiilor, de participare în management în promovarea şi realizarea orientării spre succes, calitate;
- perfecţionarea personalităţii, a stilului managerial, în trecerea de la empirism la raţionalitate şi creativitate managerială, promovarea cercetării ameliorative în domeniu, autoperfecţionarea.

La nivelul actual al conceperii şi realizării educaţiei, profesorul-manager nu mai poate îndeplini doar condiţiile clasice ale unui profesor, cu anumite calităţi presupuse ca premise „şi pentru conducere", rezultând deci o conducere empirică, în ciuda efortului ulterior de iniţiere specifică.

E. Păun (1999, pp. 148-170) consideră că formarea managerială (a directorilor) este cu atât mai necesară, cu cât descentralizarea conducerii învăţământului, afirmarea tot mai clară a şcolii ca organizaţie complexă, lărgirea câmpului de activităţi şi responsabilităţi, nevoia conceperii şi aplicării proiectelor de dezvoltare instituţională, a formulării politicii de dezvoltare a şcolii şi a personalului sunt tot mai clar formulate şi teoretic, şi normativ. Dar, tocmai în aceleaşi condiţii ale aplicării principiului descentralizării, trebuie să includem şi formarea iniţială şi continuă a profesorului ca manager.

Problemele concrete s-ar referi atunci: la clarificarea modului de selecţie a viitorilor profesori-manageri, după concepţia asupra rolurilor de îndeplinit în managementul educaţional; la modul cum promovează schimbarea; la modul în care îşi pot exercita rolurile cu succes de-a lungul carierei şi cum dau dovada unei formări continue.

Pe aceeaşi linie, profesionalizarea activităţii manageriale, afirmată prioritar până acum în planul conducerii economice, este construită pe următoarele premise generale (E. Mihuleac, 1994, pp. 120-129), dar încă timid în educaţia concretă:

- ca profesie, managementul cere pregătirea specială teoretică şi practică pentru acest gen de activitate, exprimă necesitatea diviziunii sociale a muncii, în care se rezolvă un ansamblu de solicitări specifice la care să facă faţă prin anumite cunoştinţe, capacităţi, deprinderi individuale, aptitudini şi atitudini, vocaţie şi chiar mijloc de existenţă individuală;
- se cere trecerea de la conceptul de „ocupaţie" la cel de „profesie", în care cea dintâi este o formă specifică de activitate, desfăşurată concret, pe baza unei profesii de bază, pentru o perioadă, în care poate să-şi aducă o contribuţie, ocupaţia şi profesiunea fiind complementare. Este tocmai accepţia de până acum a promovării şi formării continue a managerului-profesor de o anumită specialitate (profesia de bază şi funcţia/ocupaţia îndeplinită în contextul exercitării acestei profesiuni);
- profesionalizarea managerială (în sensul arătat la profesor) este şi ea un proces, anume determinat, cu anumite obiective, principii de concepere, baze teoretice, un anumit conţinut, forme de organizare şi desfăşurare, finalizare, perfecţionare ulterioară;
- selecţia şi formarea profesorilor manageri au drept criterii-obiective şi particularităţi individuale, nu numai cunoştinţe; de aceea personalitatea lor este un capitol important în abordarea problemei;
- managementul este şi o capacitate umană specifică, dar şi o profesie, iar în cazul nostru, un atribut al profesiei de profesor;
- ca dimensiune a profesiei cuprinde: un set de valori privind activitatea managerială; un set de cunoştinţe cu caracter interdisciplinar pe care se fundamentează domeniul; o metodologie; un set de tehnici specializate; un statut social şi roluri;
- capacitatea managerială este o stare culturală, şi nu una individuală;
- un program naţional de promovare a culturii manageriale în formarea profesorului trebuie să ia în considerare promovarea managementului la nivelul comunităţii, ea nefiind numai a managerului-director, ci a întregii organizaţii (profesori, în principal) şi la nivelul clasei, al situaţiilor educaţionale;
- capacitatea managerială este un complex de valori, capacităţi aplicative, cunoştinţe instrumentale complexe, deprinderi practice de acţiune specifică;
- formarea managerială iniţială şi continuă cere organizare, un curriculum specific, ca o posibilitate profesională pe lângă specialitatea de bază;
- cultura managerială reprezintă un ansamblu de reprezentări şi opţiuni valorice dominante într-un anume mediu managerial, nu numai nivelul cognitiv atins în cunoaşterea domeniului;

- un „profil" românesc al culturii manageriale este caracterizat prin: spirit întreprinzător, importanţa relaţiilor de putere, neîncrederea în eficienţa instituţiilor, relaţiile interpersonale aflate pe acelaşi plan cu pregătirea managerială proprie, interesul scăzut pentru pregătirea teoretică managerială, instabilitatea stilurilor de conducere, autodidacticismul în formarea managerială;
- promovarea unei noi culturi manageriale a profesorului solicită schimbări în trecerea de la un tip de management (centralizat) la altul (descentralizat), în adaptarea modelelor teoretice la condiţiile concrete şi cultura tradiţională, în dezvoltarea organizaţională ca fiind cadrul de manifestare a managementului, în învingerea formelor de rezistenţă la introducerea unui nou stil managerial (mentalitate, conservatorism, comoditate, lipsă de pregătire managerială, interese contrare, evitarea conflictelor, atitudini blocante);
- un program de promovare a culturii manageriale moderne a profesorului ar trebui să cuprindă: promovarea cunoştinţelor şi capacităţilor manageriale în forme de învăţământ la toate nivelurile (formare iniţială şi continuă), sprijinirea dezvoltării diferitelor sisteme de formare managerială, sprijinirea activităţii de consultanţă managerială specifică, organizarea de activităţi tematice în formarea continuă a profesorului.

Dar nu numai cultura managerială în sine trebuie însuşită de către profesor, ci acesta trebuie să-şi integreze şi cultura organizaţiei, în care-şi desfăşoară activitatea.

Cultura organizaţională (a şcolii) este definită drept „un complex specific de valori, credinţe conducătoare, reprezentări, înţelesuri, căi de gândire împărtăşite de membrii unei organizaţii, care determină modurile în care aceştia se vor comporta în interiorul şi în afara organizaţiei respective, care sunt transmise noilor membri drept corecte" (S. Iosifescu, 2000, p. 15).

Astfel, concepţia şi activitatea managerială a profesorului pot fi influenţate de modele promovate în şcoala sa. Literatura tematică evidenţiază aici patru tipuri care predomină, fără a fi exclusive (E. Păun, 1999, pp. 68-74; S. Iosifescu, 2000, p. 16):

- cultura „puterii construite în jurul personalităţii directorului, promovându-i convingerile, valorile, concepţiile, deciziile fără adaptare proprie şi rezultând linii de forţă, ca în „pânza de păianjen";
- cultura „de roluri", bazată pe respectarea atribuţiilor, relaţiilor prescrise birocratic, puternice încă în şcoala românească, cu o structură bine definită pe probleme, sectoare, roluri standardizate, sub coordonarea directorului aflat în vârful „templului";
- cultura „de sarcini" favorabilă descentralizării, rezolvării problemelor concrete, prin echipe delegate, care favorizează participarea, rezultând tipul de conducere „în reţea";
- cultura „de persoane" în care fiecare individ este important în organizaţie, directorul facilitând doar comunicarea, coordonarea activităţii şi asigurând consultanţa, consilierea.

Dacă în momentul de faţă primele două sunt mai evidente în unităţile şcolare, noul management va fi promovat prin celelalte două culturi, context în care profesorul se va afirma mai bine şi ca manager al clasei.

Practic, profesorul dovedeşte dacă a asimilat cultura organizaţiei sale, nu numai prin interesul pentru conduită managerială, ci şi prin acceptarea sau respingerea, utilizarea sau ignorarea „părţii vizibile a aisbergului culturii şcolii sale". Acestea pot fi: simboluri, sloganuri create şi vehiculate, ritualuri şi ceremonii, tradiţii specifice, mituri conturate în şcoală, modele comportamentale promovate, limbajul utilizat.

Toate acestea exprimă în profunzime normele comportamentului, stabilite în unitatea şcolară (prin regulamentul intern), criteriile de valorizare, credinţele predominante, modelele proiectate asupra nivelului expectanţelor, semnificaţiile şi accepţiunile utilizate în clarificarea problemelor şcolii (S. Iosifescu, 2000, pp. 18-20).

Cu atât mai mult, profesorul-manager, prin cultura sa nou însuşită, poate judeca, aproba sau nu, poate contribui la corectarea sau dezvoltarea culturii şcolii prin:

- exprimarea deschisă şi argumentată a opiniilor sale;
- dovedirea cu rezultate în managementul său;
- participarea în rezolvarea sarcinilor la nivelul şcolii, în echipe tematice;
- propunerea de proiecte de schimbare/dezvoltare;
- modificarea modelului de comunicare în şcoală;
- influenţarea motivaţiei celorlalţi, a elevilor;
- cunoaşterea şi susţinerea soluţiilor altor profesori-manageri;
- efectuarea de cercetări constatative şi ameliorative, comunicarea rezultatelor în temă ş.a.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

III
ACTIVITĂŢILE MANAGERIALE ALE PROFESORULUI

1. Procesul instructiv-educativ ca proces managerial

Literatura didactică înregistrează mai multe definiri ale procesului instructiv-educativ, în funcţie de stadiul cercetării, de accentul pus pe anumite elemente sau caracteristici, în funcţie de concepţia abordată.

În acest context, complexitatea esenţei sale impune şi o analiză de detaliu a principalelor note, trăsături care explică mecanismul, procesul, acţiunile proiectate şi realizate, conţinuturile selectate, strategiile alese, criteriile şi modurile de evaluare, direcţiile managementului său, relaţionarea factorilor implicaţi, structurarea în timp, optimizarea sistemului.

De pe poziţia teoreticianului, dar şi a practicianului procesului de învăţământ, considerăm că, integrând într-un sistem posibilele trăsături ale acestuia, vom răspunde mai adecvat cerinţelor privind conducerea acţiunilor specifice (E. Joiţa, 1998, pp. 29-70).

De pe această poziţie metodologică, în căutarea soluţiilor de eficienţă reală a conducerii şi realizării acţiunilor educaţionale, caracteristicile procesului de învăţământ pot fi sistematizate astfel, pe principalele etape:

- în pregătirea, orientarea, conceperea, explicarea procesului: caracterul formativ, caracterul informativ, caracterul raţional, caracterul normativ, caracterul axiologic, caracterul sistemic;
- în desfăşurarea, realizarea, dirijarea acţiunilor: ca proces de predare, ca proces de învăţare, ca *proces managerial*, ca proces bilateral, ca proces educativ, ca factor de autoinstruire;
- în finalizarea, evaluarea, optimizarea procesului: ca proces bazat pe evaluare, ca proces bazat pe reglare.

Dintre toate acestea, acum vom insista pe abordarea managerială, ca o problemă de esenţă.

Ca şi procesul educaţional, cel managerial reprezintă o succesiune, sistem de etape, acţiuni, operaţii ce se desfăşoară progresiv. Pentru a realiza obiectivele propuse, se trece de la fazele iniţiale, pregătitoare, până la cele finale, de verificare şi apreciere, apoi de optimizare, în ciclul următor, cu antrenarea specifică a elementelor sale.

Sinteze de management general (E. Mihuleac, 1999, pp. 167-176) relevă următoarele caracteristici ale procesului managerial, aplicabile adecvat şi procesului de învăţământ:

- reprezintă un proces de orientare a indivizilor, într-un efort organizat, o succesiune de acţiuni coordonate;

- are rolul de a păstra starea de stabilitate, funcţionalitate a sistemului, într-o anume organizare, pentru a-l regla în funcţie de situaţie;
- indiferent de treaptă şi nivel, desfăşurarea procesului managerial se adaptează în funcţie de situaţiile reale;
- procesul managerial poate fi studiat atât funcţional, cât şi structural;
- proiectarea reprezintă aspectul strategic al procesului, iar organizarea – cel tactic, definit prin decizie;
- posedă un aspect teoretic (stabilirea obiectivelor, a resurselor, proiectelor, a criteriilor de evaluare) şi unul operaţional (organizare, îndrumare, control, reglare);
- are şi un conţinut social, concretizat în comunicare, participare, relaţionare, şi unul informaţional, ca bază a deciziilor;
- conţinutul procesului, componentele sale sunt activităţile de pregătire, realizare, evaluare, optimizare a managementului: analiza situaţiei, formularea problemei, prevederea rezolvării, precizarea rezultatelor dorite (ca obiective), stabilirea strategiei (a priorităţilor), a mijloacelor şi resurselor disponibile, alegerea metodelor, decizia de a acţiona, organizarea sistemului pentru realizarea obiectivelor (structuri, acţiuni, relaţii, competenţe, responsabilităţi), programarea acţiunilor, controlul, decizia de încheiere a procesului sau de reluare într-o formă îmbunătăţită;
- pe lângă aceste elemente componente, există şi activităţi tipice: cooperarea, reglarea, integrarea, armonizarea, îndrumarea, dirijarea, pentru îndeplinirea scopurilor;
- în orice proces managerial se manifestă trei aspecte: unul creator în legătură cu decizia, altul organizatoric şi unul tehnic, privind realizarea obiectivelor;
- esenţială în desfăşurarea procesului este abordarea ştiinţifică progresivă a sa, în toate elementele, activităţile, prin analiza şi adaptarea raţională la situaţie, prin alegerea din mai multe variante, prin utilizarea continuă a informaţiilor relevante;
- ca trepte, etape, procesul managerial cuprinde: faza previzionară, planificarea-proiectarea, decizia, organizarea, coordonarea, realizarea, îndrumarea, evaluarea (faza postoperativă);
- în esenţă, managementul se adresează deci conducerii indivizilor şi relaţiilor, şi nu lucrurilor, mijloacelor (care ţin de gestiune, administrare, marketing).

Dimensiunea calitativă a procesului managerial în procesul educaţional pune în evidenţă şi necesitatea luării în considerare a unor criterii calitative (E. Joiţa, 1994, pp. 50-52; 1995, pp. 55-59):

- raţionalitatea deciziilor de proiectare, programare, organizare, coordonare, reglare;
- dinamismul raportat la obiectivele educaţiei, la acumulările mereu perfecţionate în conceperea şi realizarea educaţiei, la schimbarea continuă a problematicii educaţiei concrete, la corelarea sarcinilor şi etapelor, metodelor;
- continuitatea în asigurarea unităţii acţiunii factorilor, conform principiului spiralei;
- stabilitatea ca rezultat al abordării sistemice a procesului educaţional;
- ciclicitatea procesului managerial, manifestă la intervale specifice (ani şcolari, semestre, clase), dar adaptată condiţiilor noi;
- organizarea ca semn al raţionalităţii în aplicarea normelor de funcţionare a sistemului;
- influenţarea elevilor, a acţiunilor, ca semn al recunoaşterii rolului factorului psihosocial al acţiunilor.

Astfel, în plan concret acţional, în funcţie de diferitele condiţii, obiective, situaţii, moduri de influenţare, profesorul îşi poate construi procesul managerial în maniere diferite:

- linear, cu respectarea întocmai a proiectării, programării iniţiale;
- situaţional, cu utilizarea analizei continue şi a adaptării metodologice;

- corectiv, în baza evaluării rezultatelor, cauzelor şi soluţiilor;
- alternativ, cu înlocuirea soluţiilor după eficienţa găsită.

Care ar fi avantajele pentru eficacitatea procesului instructiv-educativ ale abordării manageriale?

- în perfecţionarea pregătirii pedagogice a profesorului, modificarea imaginii tradiţionale asupra rolurilor şi competenţelor sale, în raport cu obiectivele, criteriile actuale de evaluare a eficacităţii educaţiei;
- în realizarea unei proiectări, programări, organizări, coordonări a activităţilor mai raţionale şi mai creative;
- în adaptarea la varietatea formelor de predare-învăţare, la particularităţile elevilor în activizare;
- în perfecţionarea relaţiilor cu elevii (de comunicare, socioafective, de cooperare, de influenţare şi îndrumare) ş.a.

2. Decizia

În managementul actual, decizia este considerată funcţia principală a procesului de conducere, căci, fiind un proces de armonizare a obiectivelor cu resursele, oamenii, devine „motorul managementului", „nervul vital".

2.1. Caracteristici specifice

În esenţă, decizia:

- exprimă conceptualizarea unei opţiuni de rezolvare a obiectivelor şi direcţionarea conştientă a activităţii;
- indică un proces de schimbare a realităţilor în activitatea curentă a clasei;
- reprezintă punctul nodal al procesului managerial, deoarece concretizează aplicarea celor prevăzute şi organizate, indică mijloacele de realizare prin coordonare şi evaluare, hotărăşte linia strategică de rezolvare, valorifică informaţiile specifice;
- arată trecerea de la intuirea empirică a unei soluţii la decizia raţională, bazată pe analize şi alegerea din mai multe variante conturate;
- nu este o simplă hotărâre luată, ci aceea legată de influenţarea directă a activităţii, elevilor, relaţiilor, metodologiei;
- îmbină elemente: fundamentale (obiectivul, variantele de soluţionare, hotărârea luată), complementare (informaţiile, controlul aplicării) şi auxiliare (comunicarea deciziei);
- arată că luarea unei hotărâri nu este un proces linear, continuu, ci apar mereu perturbări, întreruperi, reveniri, reconsiderări, repetări, omisiuni de informaţii;
- arată că hotărârile curente, pe parcursul acţiunii, depind de operaţiile cognitive implicate în sistemul informaţional asupra desfăşurării – percepere, analiză, comparaţie, interpretare, sinteză, generalizare, concretizare;
- antrenează factorul psihosocial (relaţii, stări, opinii, valori) în rezolvarea situaţiilor conturate, prin depăşirea contradicţiilor. De unde şi aprecierea că decizia este, de fapt, rezolvarea unei situaţii problematice.

Din chiar precizarea esenţei, rezultă că, în procesul decizional, profesorul-manager va respecta anumite cerinţe de bază pentru a fi eficient în conducerea realizării obiectivelor:

- să acumuleze cât mai variate informaţii asupra problemei, situaţiei;
- să înlocuiască treptat întâmplarea, improvizaţia, imitaţia în luarea hotărârilor cu metodele, tehnicile definite ştiinţific;
- să înlocuiască deciziile intuitive cu cele argumentate;
- să preîntâmpine tensiunile, conflictele în aplicare;
- să asigure unitatea între decizie, acţiune, control, reglare;
- să precizeze clar aspectele operaţionale: sarcini, responsabilităţi, modalităţi de rezolvare, condiţii, mijloace, timp, rezultate aşteptate, paşi în aplicare, factori implicaţi, relaţii.

În practica educaţională, numeroase decizii ale profesorului se dovedesc necorespunzătoare, din cauza lipsei unor obiective clare, analizei incomplete a datelor situaţiei, neglijării unor stări obiective, elaborării unui număr redus de variante-soluţii, insuficientei informări, necunoaşterii specificului procesului decizional, neprecizării rezultatelor aşteptate, neantrenării elevilor, lipsei de fermitate în aplicare şi control, slabei puteri de convingere şi influenţare ş.a.

2.2. *Profesorul-decident*

Tradiţional, în şcoală, deciziile sunt luate de către director şi echipele manageriale formale. Aplicând însă principiul descentralizării, şi factorii de execuţie pot participa la procesul decizional, la nivelul organizaţiei.

Deci profesorii şcolii pot contribui, pot participa efectiv în acest sens. Dar profesorul de o anumită specialitate este conducătorul procesului de predare-învăţare-evaluare, formare-dezvoltare prin disciplina sa, la nivelul unei clase, cel puţin. În acest context, ca formator-educator nemijlocit, el ia decizii specifice curente cerute de derularea procesului realizării obiectivelor educaţionale, cu elevii.

El respectă, aplică deciziile comunicate de la nivelurile administrative superioare, dar în clasă „este liber să ia multe alte hotărâri privind tehnicile efective de instruire" şi alte probleme ale practicii educaţionale (D.P. Ausubel, 1981, p. 42).

Atunci, continuă D.P. Ausubel, este „oportun să concepem profesorul ca factor de decizie care ar putea îmbunătăţi practica şcolară, în sensul apropierii produselor ei de scopurile urmărite".

Într-o lucrare de referinţă în temă, Şt. Toma (1994) demonstrează că:

- tradiţional, profesorului i se atribuie doar rolul de aplicare a deciziilor luate la nivel ierarhic superior;
- pedagogia clasică afirmă rolul conducător al profesorului în procesul instructiv-educativ direct, iar cercetările actuale întăresc şi insistă pe complexitatea deciziilor profesorului în clasă, în diferite situaţii.
  Contradicţia apărută nu vine însă decât din înţelegerea restrictivă a noţiunii de „conducere" (formală, doar);
- poziţia corectă se ia în raport însă cu nivelul de analiză în abordarea, realizarea obiectivelor educaţiei, rezultând niveluri ierarhice, tipuri de responsabilităţi şi competenţe.
  Aici, profesorul se situează la nivelul de bază, al conducerii directe a activităţii instructiv-educative, în principal prin lecţii, prin interacţiunea cu elevii, prin rezolvarea diferitelor situaţii educaţionale din clasă sau în afara ei, în afara şcolii;

- deciziile profesorului sunt astfel decizii de conducere, pentru că influenţează direct activitatea elevilor şi formarea-dezvoltarea lor, conform obiectivelor;
- practic, deciziile profesorului sunt luate în problemele fundamentale ale activităţii cu clasa: în proiectarea activităţilor, în organizarea acţională, în definirea strategiilor, în soluţionarea situaţiilor educaţionale ca situaţii problematice, în adaptarea şi aplicarea unor decizii superior ierarhice, în alegerea variantelor optime de desfăşurare a procesului didactic, în stilul de relaţionare cu elevii, în aplicarea datelor cercetării pedagogice la condiţiile sale concrete, în alegerea şi aplicarea strategiilor evaluative, în rezolvarea conflictelor şi în alte situaţii educaţionale curente (de la prevederea lor până la finalizarea şi reglarea acţiunilor).

Aceste argumente de esenţă nu arată decât faptul că profesorul ia atâtea decizii în activitatea sa la clasă, încât a devenit un atribut comun, intrinsec al comportamentului său.

Doar că cercetările actuale asupra managementului de succes pun într-o altă lumină deciziile profesorului: de conştientizare în sine a procesului, de formare a unei culturi manageriale în temă, de considerare explicită a ei ca o condiţie, o posibilă cale de optimizare a educaţiei, a influenţării elevilor.

2.3. Tipuri de decizii

Literatura managementului evidenţiază existenţa mai multor criterii şi categorii de decizii. Ele pot fi regăsite şi în activitatea educaţională, dată fiind complexitatea ei deosebită, dar capătă un specific anume în ceea ce priveşte amploarea, direcţia, conţinutul, determinarea, câmpul aplicativ, durata, metodologia.

Flexibilitatea conducerii directe a procesului educaţional derivă şi de aici, încât profesorul--manager trebuie să cunoască şi să utilizeze adecvat acest aspect.

Astfel, vom reţine ca specifice următoarele tipuri de decizii:

a) după amploarea implicaţiilor asupra activităţii profesorului:
- strategice, orientate spre definirea perspectivei, în prevederea activităţilor fundamentale pe o durată medie (în prevedere, proiectare, planificare);
- tactice, programate, pe activităţi definite, pe perioade relative, pentru îndeplinirea deciziilor strategice, pe probleme (proiecte tematice, programe, metodologii, proceduri, algoritmi – la nivelul capitolelor, obiectivelor specifice);
- operative, curente, pentru rezolvarea obiectivelor concrete, situaţiilor, sarcinilor, rolurilor, în activităţile zilnice (lecţii);

b) după valoarea informaţiilor asupra clarităţii, certitudinii atingerii obiectivelor:
- certe, când variabilele acţiunii pot fi controlate şi se poate aştepta realizarea sigură a obiectivului (mai ales în cazul obiectivelor operaţionale, într-o lecţie);
- de risc, când unele variabile sunt insuficient cunoscute, iar probabilitatea atingerii obiectivului este micşorată, deşi alte variabile pot fi controlate.
  Atunci măsurile de prevenire a unor efecte se impun (ca în cazul introducerii, fără pregătirea necesară anterioară şi progresivă a elevilor, a unor noi metode de învăţare, de organizare sau de evaluare);
- incerte, când estimările făcute pot fi modificate datorită intervenţiei unor noi date, puţin cunoscute (ca în cazul introducerii unor măsuri de reformă, fără cunoaşterea impactului cu condiţiile concrete, aşteptările profesorului şi ale elevilor);

c) după sfera de cuprindere a decidentului:

- individuală, la iniţiativa profesorului, conform cerinţelor activităţii curente, cu un mare grad de diversificare şi ca semn al autorităţii (investite şi câştigate) şi al nivelului de pregătire managerială;
- de grup, participativă, prin antrenarea elevilor, mai ales în deciziile tactice şi operative, certe sau uneori de risc, în asumarea de responsabilităţi, în căutarea de soluţii optime;

d) după conţinutul funcţional:

- pentru previziune-proiectare-planificare-programare;
- pentru organizarea activităţii;
- pentru realizarea evaluării şi reglării;

e) după frecvenţa elaborării:

- periodice (anuale sau semestriale sau pe capitole), prin planificare, proiectare;
- aleatorii, întâmplătoare, cu prilejul conturării unor situaţii neprevăzute;
- de excepţie, unice, ocazionate de evenimente deosebite în viaţa clasei, a elevilor;

f) după tipurile de situaţii problematice, specifice activităţii educaţionale:

- de corectare, în cazul problemelor-abatere, apărute sub influenţa unor cauze necontrolate;
- de ameliorare, în cazul problemelor de optimizare, reglare, în care se identifică factorii care pot ameliora;
- de prevenire, în cazul problemelor potenţiale, care apar în timpul sau în urma aplicării unor decizii sau în cazul cunoaşterii greşelilor tipice în învăţare, conduită.

În raport cu aceste posibile tipuri, Şt. Toma (1994, pp. 32-39) consideră că profesorul ia ca decizii curente:

- atât în condiţii de certitudine, cât şi de risc sau incertitudine;
- decizii operaţionale, în rezolvarea situaţiilor din activitatea curentă;
- atât decizii periodice (calendaristice), cât şi aleatorii sau unice;
- decizii integrale (fără consultarea managerilor formali), în limitele normativităţii date, decizii avizate sau în baza delegării unor responsabilităţi.

Ceea ce nu înseamnă că profesorul trebuie „să ceară mereu avizul" forurilor superioare pentru a-şi desfăşura activitatea sau „să paseze în sus" rezolvarea unor situaţii „care nu-l interesează";

- decizii anticipate, previzibile, în situaţii certe sau altele imprevizibile;
- decizii individuale sau colective (cu colegii sau cu elevii), dar care să ţină cont de condiţiile concrete de aplicare, de gradul lor de aplicare;
- decizii tactice (curente, operative) şi strategice (de abordare metodologică mai amplă, ca în cazul proiectării realizării unor obiective generale şi specifice).

De altfel, literatura pedagogică dezvoltă abordarea strategiilor didactice prin prisma acestor decizii (D. Potolea, 1988, pp. 133-186; M. Ionescu, 1992; I. Cerghit; I. Nicola; Şt. Toma, 1994).

2.4. Procesul decizional – etape, modele

În luarea şi realizarea unei decizii, profesorul antrenează mai multe elemente: obiective ale activităţii, sistemul informaţional asupra problemelor şi condiţiilor concrete, alternativele de soluţionare posibilă, decidentul şi particularităţile sale, factorii participanţi în diferite faze, condiţiile de aplicare, climatul psihosocial, timpul de rezolvare, criteriile de evaluare ş.a.

Regăsim aici înseşi elementele procesului educaţional, încât nu putem spune decât că eficienţa, calitatea acestuia depinde în mod esenţial tocmai de conştientizarea şi utilizarea raţională a actului decizional, de către profesor; astfel încât formarea iniţială şi continuă a profesorului trebuie în bună măsură să constea în exersarea capacităţilor, competenţelor de a lua decizii educaţionale.

Indiferent la ce tip de decizie va recurge profesorul-manager în conceperea şi realizarea diverselor situaţii de instruire, de educare, el va utiliza un algoritm sau altul, o succesiune de paşi care dau procesualitatea ei.

În practică însă, în lipsa unei formări manageriale adecvate, profesorul nu conştientizează în mod egal toate etapele luării unei decizii: sunt neglijate mai ales cele pregătitoare, care sunt esenţiale. De aici rolul major jucat încă de intuiţie, experienţă, imitaţie, aplicare rigidă a unor modele formale.

Pentru diminuarea empirismului, subiectivismului, ineficienţei, profesorul va ţine cont în mod adecvat de următoarele etape:

- identificarea, stabilirea, definirea, analiza generală a problemei. Acum se sesizează necesitatea găsirii adevăratei probleme, a diagnozei şi definirii ei, a stabilirii regulilor ce trebuie respectate, a timpului necesar, nevoia de a delimita scopul şi mijloacele, de a aduna şi de a prelucra datele necesare;
- stabilirea obiectivelor specifice, operaţionale;
- informarea, culegerea, selectarea, documentarea, analiza informaţiilor variate ale problemei, prin metode specifice;
- elaborarea variantelor posibile de soluţionare, în baza prelucrării datelor iniţiale, prin antrenarea elevilor, a altor factori;
- alegerea variantei optime de acţiune şi formularea deciziei;
- comunicarea, transmiterea deciziei şi declanşarea proiectării, organizării, modului de coordonare, de control, evaluare, corectare;
- aplicarea măsurilor stabilite;
- controlul continuu, compararea rezultatelor parţiale, a acţiunilor, cu proiectul elaborat, luarea unor măsuri corective.

Prin precizarea astfel a algoritmului decizional, vedem confirmarea tezei menţionate în literatura recentă a managementului despre „conducerea centrată pe decizie", în care decizia defineşte orientarea celorlalte funcţii, activităţi manageriale. Deci nu apare intercalată între planificare-organizare şi coordonare-control-reglare, ca în literatura clasică a conducerii.

Într-o viziune mai sintetică, R.B. Iucu (2000, pp. 143-146) realizează o grupare a momentelor procesului decizional, utilizabil, credem noi, de către profesorii cu o anumită experienţă:

a) pregătirea deciziei: identificarea conştientă a problemelor ca discordanţă între rezultatul obţinut şi cel aşteptat; obţinerea informaţiilor privind cauzalitatea, amploarea, determinarea elementelor, particularităţilor problemei; selecţionarea, organizarea şi prelucrarea informaţiilor, după criterii legate de soluţionare; elaborarea variantelor de soluţionare, ca semn al raţionalităţii în alegerea celei mai adecvate decizii;
b) adoptarea deciziei şi a măsurilor de aplicare: precizarea obiectivelor, a resurselor, a avantajelor şi dezavantajelor variantelor, hotărârea asupra uneia dintre variante;
c) aplicarea deciziei şi urmărirea îndeplinirii ei: comunicarea deciziei, explicarea şi motivarea ei, organizarea acţiunii practice, controlul îndeplinirii, reglarea optimală, corectarea, evaluarea finală.

Sau, în sensul creşterii eficienţei deciziei, unii autori (S. Iosifescu, 2000, pp. 56-57) punctează ca momente, pe fondul general:

a) definirea problemei: colectarea informaţiilor şi organizarea lor, identificarea simptomelor şi a cauzelor posibile, definirea problemei;
b) elaborarea de alternative: stabilirea obiectivelor, a specificului criteriilor de decizie, colectarea informaţiilor suplimentare, reorganizarea informaţiilor, elaborarea listei de alternative;
c) selectarea şi aplicarea soluţiei: evaluarea alternativelor pe baza criteriilor de decizie, selectarea soluţiei adecvate, luarea în considerare a impactului soluţiei, alegerea momentului şi a modalităţii de aplicare, discutarea planului de aplicare cu cei implicaţi, aplicarea soluţiei, monitorizarea aplicării soluţiei, aplicarea de corecţii necesare.

Şt. Toma (1994, pp. 63-85) inventariază şi propune şi alte modele decizionale aplicabile în activitatea didactică: de la preluarea şi aplicarea întocmai a unor decizii deja comunicate ierarhic, până la modele în care profesorul îşi afirmă independenţa şi creativitatea, prin reorganizarea etapelor („nodurilor decizionale"), prin adoptarea pe parcurs a deciziilor sau prin combinarea elementelor procesului instructiv-educativ în variante strategice didactice (prin utilizarea matricelor combinatorii).

2.5. Metode, tehnici

Modelele variate ale procesului decizional sunt definite prin apelul nu numai la etapele specifice, ci şi la o anumită metodologie utilizabilă în operaţiile implicate. Considerăm că una dintre cauzele care determină empirismul multor decizii ale profesorului rezidă tocmai în insuficienta cunoaştere şi utilizare a metodelor specifice, ca şi în cazul proiectării celorlalte activităţi.

Astfel, pentru etapele prime de sesizare a unei probleme spre rezolvare sunt folosite metode specifice sistemului informaţional: analiza de sistem, observaţia, analiza comparativă, analiza cauzală, analiza factorială, analiza organizatorică, analiza cantitativă, analiza riscului, analiza logică (de pertinenţă), analiza rolurilor (atribuţiilor), analiza operaţională, analiza de caz, analiza-diagnostic, analiza contextuală, analiza situaţiei, analiza de sarcină.

Iar pentru antrenarea participării elevilor în procesul decizional, profesorul poate folosi: managementul pe bază de obiective, managementul prin motivaţie, conducerea prin delegare, managementul prin cooperare, conducerea prin dezbateri în grup, studiul de caz, jocul de rol, schimbul de experienţă, critica şi autocritica, convingerea (persuasiunea), explicaţia, punerea în context situaţional, exerciţiul.

Semnificaţia unor metode variate în procesul decizional creşte, pentru că se stabilesc mai bine criteriile de analiză a informaţiilor necesare şi a variantelor de soluţionare, se afirmă şi rolul elevilor, se pot realiza analize comparative, se determină gradul de acceptare a unor decizii, se reglează problema autorităţii reale a profesorului.

În afara metodelor menţionate, relativ cunoscute, vom prezenta şi altele specifice (E. Mihuleac, 1982, 1999; O. Nicolescu, 1999):

- **conducerea prin alternative** cere formularea a mai multe soluţii de rezolvare, care se analizează, se compară, se raportează la condiţiile concrete, la efectele posibile, la riscuri, la avantaje şi dezavantaje.

Prin eliminare treptată, se ajunge la varianta optimă, după care se proiectează rezolvarea, fie de către profesor, fie cu elevii:

- **analiza abaterilor** accentuează pe sesizarea neajunsurilor care apar în luarea şi aplicarea deciziei, ca diferenţă între rezultatul obţinut şi cel proiectat. După analiza naturii, gravităţii, efectelor, cauzelor, se stabilesc măsurile adecvate corective;
- **analiza problemelor potenţiale** permite inventarierea unor aspecte noi sau abateri, cauzate intern sau extern pe parcursul aplicării deciziei. Apare astfel posibilitatea prevenirii unor influenţe negative;
- **arborele decizional** descrie complexitatea luării unei decizii: sub forma unei diagrame, prin ramificare se reprezintă variantele posibile de soluţionare, ca şi acţiunile corespunzătoare de aplicare a fiecăreia.
  Se constată astfel care este varianta cea mai puţin afectată de consecinţe negative, riscuri, dar cu efectele cele mai benefice pentru problemă, clasă;
- **simularea decizională**, prin jocuri de rol, pentru variantele posibile („cum vom proceda în situaţia..."), poate evidenţia abateri, relaţii, norme, mijloace eficiente;
- **tehnici de raţionalizare a deciziei în caz de certitudine**:
  – metoda utilităţii globale a variantelor de soluţionare, prin construirea unei matrice (variantele analizate/elementele procesului) şi dezbaterea corelaţiilor conturate, până la completarea tabelului şi alegerea variantei optime;
  – compararea variantelor în perechi;
  – tabelul decizional, în care se detaliază diferitele combinaţii de cerinţe, pentru obiective, şi combinaţii de operaţii, pentru acţiunile posibile;
- tehnici de raţionalizare a deciziei în caz de incertitudine:
  – regula optimistă arată că varianta optimă este aceea pentru care se obţin cele mai mari avantaje;
  – regula optimalităţii arată că, între minimum şi maximum, se alege varianta optimă;
  – regula proporţionalităţii precizează că varianta optimă este cea pentru care media consecinţelor este cea mai favorabilă;
  – regula minimalizării regretelor arată că varianta optimă este aceea pentru care regretul de a nu fi ales varianta bună este cel mai mic;
  – regula pesimistă arată că varianta optimă a deciziei este aceea pentru care se obţin cele mai mari avantaje în condiţiile cele mai nefavorabile.

2.6. Condiţii de eficienţă decizională

În afara cerinţelor precizate concomitent cu prezentarea mai sus a aspectelor procesului decizional, adăugăm şi alte condiţii specifice.

Literatura pedagogică (Şt. Toma, 1994, pp. 100-102; S. Iosifescu, 2000, pp. 60-61) semnalează şi obstacole devenite frecvente în munca profesorului-manager:

- profesorul ia decizii într-un mediu educaţional pe care nu-l stăpâneşte în întregime. Faptul determină mereu un grad de incertitudine, o percepţie selectivă a situaţiilor, a informaţiilor necesare elementelor componente ale procesului, situaţiei educaţionale în cauză;
- slaba identificare a problemei, analiza superficială a informaţiilor şi a cauzelor, a categoriilor esenţiale de informaţii sau oprirea la informaţii irelevante care denaturează gândirea corectă.

Şi aceasta se întâmplă cel mai adesea în deciziile privind proiectarea activităţii sau în tratarea diferenţiată a elevilor. Aici profesorul are aşa-numita „viziune-tunel", ca perspectivă restrânsă asupra datelor pregătitoare pentru proiectare;

- elementele de subiectivitate diminuează abordarea raţională (percepţia, experienţa, nivelul de pregătire, capacităţile şi competenţele, nehotărârea, echilibrul emoţional, tipul de judecată, intuiţia, ecoul afectiv ş.a.). Aici logica afectivă, răspunderea morală a profesorului sunt factori deosebiţi în decizie;
- relativa pregătire anterioară a deciziei (informaţii, analize, variante de proiecte) pentru a face faţă situaţiilor din timpul desfăşurării activităţii;
- deciziile profesorului nu se pot analiza distinct de lanţul situaţiilor activităţii. De fapt, profesorul lucrează cu o serie de decizii în aceeaşi activitate (sunt contingente). De unde armonizarea unei decizii cu cea anterioară şi cu cea ulterioară, mai ales că timpul este limitat între ele.

Profesorul lucrează cu decizii rapide, care par luate „pe moment" şi care trebuie să fie concise, explicate, motivate elevilor, pentru a-i angaja în participare;

- deciziile sunt complexe şi datorită naturii educaţiei, care vizează mai multe obiective, prin rezolvarea aceleiaşi situaţii: cognitive, afective, atitudinale, acţionale, care au ecou asupra întregii personalităţi, deşi apar unele obiective-ţintă în prim-plan.

Este lucrul cu elevul, ca personalitate în devenire, iar efectele unei decizii pot avea ecou neaşteptat, rămas chiar invizibil: efectele prin contrast ale educaţiei;

- slaba abordare creativă a situaţiilor, soluţiilor în variante, necunoaşterea metodelor şi tehnicilor creative şi a metodelor în general de decizie;
- dimensionarea greşită a soluţiilor;
- lipsa de fermitate în aplicare şi control;
- superficialitate în pregătire şi neurmărirea efectelor;
- slaba consultare a grupului de elevi;
- complacerea în rutină, experienţă;
- generalizarea unei soluţii şi în alte situaţii, neanalizate;
- parcurgerea parţială a etapelor deciziei;
- exagerarea rolului intuiţiei empirice;
- raportarea doar la activitatea de predare ş.a.

3. Previziunea: prognoza-proiectarea-programarea

3.1. Componentele previziunii

3.1.1. Prognoza

Este necesară mai ales pentru prevederea, conceperea strategiei generale de realizare a scopurilor, obiectivelor-cadru stabilite în documentele curriculare (pe cicluri), întrucât:

- anticipează problemele de bază ce vor apărea în cursul formării, dezvoltării personalităţii elevilor în această etapă (2-4 ani), prin predarea-învăţarea disciplinei profesorului;

- pregăteşte unitatea de acţiune pentru adaptarea la schimbările aşteptate la finele ciclului (examenul de capacitate, bacalaureat);
- conturează direcţiile de reînnoire în activitatea proprie, în baza noilor date, a experienţei acumulate, a particularităţilor noii serii de elevi;
- anticipează consecinţe ale perspectivelor de schimbare, pentru care profesorul îşi pregăteşte soluţii de rezolvare;
- devine un instrument de politică managerială a profesorului în raport cu curriculumul dat, la nivelul ciclului, când i se asigură şi continuitatea la clasă.

Rezultă că profesorul, la începutul anului şcolar, când debutează cu o nouă serie/clasă de elevi, nu va începe cu studiul programei curriculare pe anul în curs, ci cu documentele care-i dau ansamblul scopurilor, obiectivelor generale-cadru, conţinuturile generale ale ciclului la disciplina sa, timpul afectat global, criteriile finale de performanţă.

El îşi va schiţa prognoza, fără detaliere metodologică, în calitate de instrument de strategie educaţională, de orientare generală, şi apoi va desprinde specificul proiectării anuale, ca parte componentă a prognozei.

S-ar părea că profesorul nu realizează curent prognoze. Reprezintă tocmai o opinie şi o practică ineficiente, căci nu apare astfel deschiderea activităţii educative către perspectiva continuităţii ei, la aceeaşi clasă, în anii următori, ca profesor sau diriginte, mai ales pentru a se raporta la formarea dimensiunilor mai largi ale personalităţii, pentru urmărirea calitativă şi cantitativă a evoluţiei elevilor, chiar a învăţării disciplinei, în diferitele sale etape, structuri, module.

Prognoza îl ajută pe profesor să analizeze, să stabilească nivelul iniţial, diagnoza şi apoi să prevadă direcţii de acţiune, care nu se finalizează decât parţial în anul şcolar respectiv, depistează tendinţele majore, stadiul aspectelor negative, posibil de prevenit sau recuperat.

Tot astfel, îşi fixează mai bine şi obiectivele pentru etapa curentă: de unde porneşte, încotro să evolueze, ce poate realiza acum. În acest fel, anumite studii de prognoză pe care profesorul le realizează la începutul activităţii (anului şcolar) sunt benefice, în primul rând, pentru proiectarea-planificarea din anul respectiv: ea devine mai raţională, mai adaptată la situaţia clasei.

Astfel, el cunoaşte şi se implică în: cunoaşterea acumulărilor anterioare, a tendinţelor în evoluţia elevilor cu care va lucra, a principalelor priorităţi şi relaţii între elementele procesului educaţional, anticipează diferite alternative acţionale, aproximează strategii, etape şi factori, resurse, obstacole.

Practic, elementele de prognoză sunt concretizate în întocmirea instrumentelor manageriale la nivelul politicii educaţionale la nivelul clasei, disciplinei sale (prognoză medie sau pe termen mai lung, conform poziţiei disciplinei în curriculumul-cadru). Ca instrument de lucru, prognoza reprezintă o sondare sintetică, schiţată în viitorul precizat în curriculum, şi nu o detaliere a direcţiilor rezultate acum. Dar nici diagnoza asupra etapei precedente, a dezvoltării elevilor nu se realizează ştiinţific, limitându-se la „analiza situaţiei la învăţătură şi disciplină".

Or, documentele curriculare, din moment ce precizează obiectivele generale, obiectivele-cadru, ar trebui să insiste pe o instrumentalizare corespunzătoare şi a managementului realizării lor de către profesor, pe o perioadă cel puţin la nivelul unui ciclu curricular.

Astfel, ar rezulta o prevedere strategică şi la nivelul profesorului, chiar dacă nu se va respecta continuitatea la clasă. Dar rezultă o mai clară luminare a locului, rolului etapei respective (1 an), aşa cum prevederea (proiectarea) anuală este o miniprognoză pentru proiectarea pe un semestru.

Prevederea strategică este un aspect al politicii educaţionale, cel puţin pentru un ciclu curricular, pentru profesor, ca „o punte între prezent şi viitorul formării".

Practic, ea poate cuprinde:

- o precizare a obiectivelor generale-cadru ale formării-dezvoltării elevilor, pentru etapa ce urmează, conform documentelor curriculare, cu scopurile învăţământului;
- o analiză, pe baza acestor obiective-cadru (nu numai cunoştinţe), a situaţiei iniţiale (niveluri atinse, cauze, priorităţi), cu evidenţierea „punctelor tari" şi a „punctelor slabe", a aspectelor critice sau de dezvoltat;
- conturarea unor linii de perspectivă pe 2-3 ani, la propria disciplină, a ceea ce se aşteaptă în acel moment, atât pe obiectivele-cadru, cât şi pe alte dimensiuni ale personalităţii, conform vârstei.

Prognoza educaţională a profesorului nu evidenţiază decât unele dintre cele mai dificile competenţe manageriale: raţionalitatea, responsabilitatea acţională.

De aici, putem concluziona că ea trebuie să constituie sarcină de formare şi perfecţionare chiar mai importantă decât activitatea operaţională fără orizont, „aici, acum şi atât".

Profesorul-manager va asigura astfel puntea de legătură cu următoarele etape, dacă va prezenta prognoza elevilor la începutul activităţii de comunicare, pentru a-i motiva, a-i orienta, a le pondera aşteptările, a-i antrena în organizare, în alegerea strategiilor.

Întrucât elevii, preadolescenţi şi adolescenţi, acţionează pentru viitor, îşi construiesc idealul de viaţă, le este necesar un model de proiecţie, cu ajutorul căruia să-şi clarifice aşteptările, credinţele, nivelul implicării în acţiunile formative.

Dacă profesorul va înţelege acest aspect, va putea depăşi şi practica existentă încă în şcoli – aceea a întocmirii planificărilor doar pe anul şcolar în curs.

Este cazul să acceptăm, aşa cum se subliniază adesea în literatura pedagogică, faptul că proiectarea de principii (prognoza) este mai importantă decât cea operaţională, de tip comportamental (behaviorist).

3.1.2. Proiectarea şi planificarea

Proiectarea managerială dă răspunsuri la problemele de bază ale previziunii, pe durate medii (1 an, 1 semestru, 1 capitol-temă), reflectând orientarea mai concretă în realizarea obiectivelor, eforturile necesare. Într-un capitol special (E. Joiţa, 1998, pp. 140-168), interpretând proiectarea prin prisma praxiologiei, arătam că raţional este ca, după identificarea elementelor activităţii, profesorul să procedeze la schiţarea unei (unor) modalităţi de combinare a lor, de organizare, de coordonare şi dirijare, de finalizare. „Înainte de a călca pe un drum trebuie să-l vezi" – afirmă T. Kotarbinski, părintele praxiologiei (1976, p. 225). De aceea pregătirea anterioară a acţiunii este o pregătire de tip raţional, managerial, pentru a găsi soluţiile de succes şi chiar a lua deciziile cele mai adecvate în timpul desfăşurării, ca răspuns la situaţiile *ad-hoc* ivite în acţiune. „Secretul unei bune improvizaţii este o bună pregătire... pentru că ideile cele mai bune vin după o intensă, generală pregătire pentru ele", afirmă acelaşi autor (p. 219).

Acum profesorul depăşeşte stadiul ipotetic al previziunii, stadiul abstracţiilor şi îşi precizează relativ mai precis operaţii precum:

- efectuează evaluarea iniţială a resurselor (materiale, didactice, ergonomice, sociale), a nivelului elevilor pe obiectivele-cadru date;
- stabileşte obiectivele specifice, operaţionale şi conţinuturile adecvate, direcţiile metodologice de utilizat, timpul necesar;
- evaluează punctele critice, riscurile, tipurile de decizii necesare, variantele de soluţionare, după condiţiile concrete;

- sistematizează, organizează toate acestea în jurul obiectivelor-cadru şi stabileşte modalităţile de coordonare;
- stabileşte criteriile de performanţă pe obiective, modalităţile de control.

Practic, aceste acţiuni ale profesorului sunt rezolvate în cinci etape: stabilirea obiectivelor, evaluarea stării iniţiale pe acestea, elaborarea planului de acţiune (planificarea anuală, semestrială), aplicarea şi optimizarea, evaluarea finală.

De aici, fiecare profesor îşi poate deduce şi formula personală de redactare a instrumentelor proprii de planificare calendaristică, în baza curriculumului dat pentru disciplina sa: mai întâi prognoza (pe ciclul dat) şi apoi planificarea curentă, de fiecare dată cu nota de creativitate (detaliere, prezentare, ordonare, interpretare).

Aplicând această poziţie de principiu la o situaţie specifică (stabilirea unui curriculum diferenţiat pentru elevii de înaltă performanţă), C. Creţu (1997, pp. 107-109) arată că profesorul urmăreşte ca faze recurente: viziunea (proiecţia schimbării în temă), conceptualizarea (definirea problemelor), expertizarea proiectului propus, crearea climatului pozitiv de acceptare, planificarea (aprecierea nevoilor în realizare), formularea obiectivelor specifice şi concrete, proiectarea propriu-zisă a demersurilor pe obiective, implementarea programului rezultat (pregătirea condiţiilor, desfăşurarea, coordonarea, evaluarea), generalizarea programului, reproiectarea unor probleme.

Un proiect managerial al profesorului, la disciplina sa, mai mult decât proiectul obişnuit al activităţii de predare-învăţare-evaluare, trebuie să satisfacă anumite cerinţe (adaptare după S. Iosifescu, 2000, pp. 38-39):

- adecvarea la scopurile şi obiectivele stabilite;
- caracterul realist în raport cu evaluarea iniţială şi cu prognoza realizate;
- economicitatea, prin utilizarea optimă, eficientă a resurselor necesare şi antrenate;
- simplitatea şi precizia;
- sistematizarea şi claritatea;
- operaţionalitatea, pentru aplicarea uşoară;
- unitatea conceptuală;
- continuitatea între acţiuni;
- flexibilitatea, adaptabilitatea la situaţii;
- încadrarea optimă în timpul dat;
- posibilitatea de utilizare în situaţii noi asemănătoare;
- respectarea bazei ştiinţifice pedagogice, manageriale;
- prevederea unor alternative metodologice;
- posibilitatea de dezvoltare distinctă de programe, pentru anumite obiective şi acţiuni;
- introducerea chiar a unor elemente de creativitate metodologică;
- stabilirea criteriilor de evaluare, pe obiective.

Faţă de abordarea behavioristă şi practica proiectării didactice devenită curentă, care corespunde mai ales demersului operaţional de rezolvare a situaţiilor de predare-învăţare la nivelul lecţiilor, proiectarea managerială nu dezvoltă desfăşurarea detaliată a realizării obiectivelor.

Ea prefigurează doar elemente ce vor fi antrenate sau partea de identificare a elementelor procesului din proiectul didactic. Acest proiect este, de fapt, cel pe care-l realizează profesorii cu o experienţă vastă, care au depăşit faza însuşirii algoritmului realizării obiectivelor concrete.

Ei rămân la elementele de esenţă: precizarea obiectivelor specifice şi a obiectivelor derivate, analiza nivelului iniţial al atingerii acestora, analiza resurselor necesare, analiza conţinuturilor, stabilirea tipului şi a elementelor strategiei, modalităţile de verificare, criteriile de apreciere a performanţelor.

Astfel, acest proiect este potrivit, nu atât pentru o lecţie detaliată, cât pentru un capitol-temă, grup de obiective specifice activităţii interdisciplinare sau de sinteză.

Desfăşurarea unei lecţii propriu-zise va fi, de fapt, un program derivat, concret, de realizare a obiectivelor operaţionale ale acesteia.

Deci instrumentul managerial concret al profesorului, după prognoză, este proiectul de capitol, temă (N lecţii), aşa cum a fost, de fapt, dezvoltat şi în concepţia designului instruirii (R.M. Gagné, L.J. Briggs, 1977). Dar a fost adoptat inadecvat în literatura noastră didactică, doar prin raportare la o lecţie. Corect era să se modifice, să se perfecţioneze concepţia profesorului asupra modului său de proiectare (pe teme, capitole), şi nu pe lecţii, care au deformat sensul iniţial.

Se realiza astfel unitatea de concepţie strategică asupra capitolului, compus apoi dintr-un sistem de lecţii, corespunzătoare etapelor realizării sale.

Astfel, designul instrucţional nu este decât un model de proiectare managerială, la nivelul capitolului unitar, iar lecţia va face obiectul unui program operaţional, de desfăşurare, prin rezolvarea situaţiilor corespunzătoare obiectivelor.

De altfel, literatura pedagogică recomandă, în acest sens, şi conceptul de „unitate didactică a instruirii" (G. Gostini, 1975).

3.1.3. Programarea

În concepţia managerială, proiectele se referă la capitole, unităţi tematice, dar programele vor indica mijloacele pentru atingerea obiectivelor specifice şi operaţionale derivate, pe secvenţe (lecţii, activităţi concrete, subiecte delimitate, acţiuni, situaţii anume).

Ele apar ca planuri operaţionale, realizabile pe etape scurte, de unde şi detalierea lor metodologică. Un obiectiv sau un set de obiective pot fi prevăzute a fi realizate prin variante metodologice de programe, adaptabile după situaţiile concrete.

Un profesor-manager îşi poate alcătui programe pentru realizarea diferitelor obiective cognitive, acţionale prin lecţii sau alte activităţi didactice, ca activităţi de bază.

Dar el poate, ca manager, să conceapă, să realizeze şi alte programe ce-i sunt necesare:

- pentru eficientizarea resurselor;
- pentru corelarea obiectivelor cognitive-atitudinale-psihosomatice;
- pentru corelarea activităţii şcolare, în afara clasei şi şcolii, pe o temă;
- pentru reorganizarea şi utilizarea sistemului informaţional;
- pentru dezvoltarea reţelelor de comunicare cu elevii;
- pentru cunoaşterea şi integrarea educaţiei nonformale şi informale;
- pentru sprijinirea tratării diferenţiate a elevilor;
- pentru dezvoltarea relaţiilor de parteneriat educaţional;
- pentru dezvoltarea creativităţii elevilor;
- pentru organizarea, realizarea cercetării pedagogice ameliorative în activitatea sa etc.

Programele manageriale vor evidenţia astfel moduri de combinare efectivă, situaţională a elementelor necesare: obiective concrete – resurse necesare – conţinuturi adecvate – metode şi procedee – mijloace – etape – timp – acţiuni concrete ale agenţilor implicaţi – moduri de verificare – indicatori de evaluare – moduri de comunicare etc.

De aceea, prin programare se pregăteşte strânsa legătură cu organizarea, coordonarea, controlul, corectarea operativă. Este concretă tocmai „desfăşurarea" activităţii din planul/proiectul clasic de lecţie.

Din punct de vedere managerial, aceste programe sunt privite ca anexe concrete ale proiectului (de capitol), întrucât detaliază, ilustrează sarcinile, ordinea lor logică, acţiunile

factorilor implicaţi, metodele şi procedeele, mijloacele, relaţiile de comunicare şi afective, îndrumarea, gestionarea timpului etc.

Modul de combinare, detaliere, poziţionare a acestora depinde de situaţie, de obiective şi de personalitatea profesorului ca manager, care trebuie apoi să coordoneze antrenarea lor efectivă; apar astfel numeroase variante în concepere şi prezentare (E. Joiţa, 1998, pp. 279-296).

În acest mod, acţiunea de proiectare-planificare-programare este strâns legată de decizie: ca realizări, alegeri anterioare desfăşurării activităţilor. Relaţia lor este evidentă, pentru că demersul proiectării este similar cu primele faze ale deciziei: culegerea informaţiilor, prelucrarea lor, constituirea de alternative, alegerea uneia dintre ele, aplicarea etc. (Şt. Toma, 1994, pp. 55-59).

În raport cu practica actuală, din perspectivă managerială, constatăm că profesorul, când proiectează o lecţie, de fapt, el combină prognoza cu proiectarea, cu planificarea şi programarea. De aici şi dificultatea realizării, relativa aprofundare şi conştientizare a raţionalităţii, creativităţii desfăşurării.

3.2. Metode de prognoză, proiectare, programare

Este util ca profesorul să cunoască şi metodele specifice, manageriale de prognozare, proiectare, programare, căci îi pot aduce importante clarificări în proiectarea educaţională în sine, aşa cum am constatat mai sus.

Literatura pedagogică nu abordează explicit acest aspect, ci oferă doar algoritmi, modele ca rezultate ale acţiunii de proiectare, nu şi date despre cum se petrece acest proces. De aici redusa implicare a profesorului în descifrarea mecanismului ştiinţific al proiectării, limitarea la câteva modele date, tendinţa spre şablonizarea lor, promovarea tehnicismului, neînţelegerea rolului variantelor şi slaba angajare raţională în acest sens.

Chiar rigiditatea în control şi îndrumare a managerilor formali conduc la aceste atitudini... nemanageriale.

Sugestii oferite de abordarea managerială a procesului de învăţământ, a funcţiei de proiectare ne indică existenţa a peste 300 de modalităţi (E. Mihuleac, 1982, 1999; O. Nicolescu, 1995).

Managementul prin proiect presupune stabilirea ansamblului de acţiuni variate pentru îndeplinirea cu succes a unor obiective complexe şi cere o anumită creativitate; participarea activă a celor implicaţi este limitată în timp.

Metoda se caracterizează prin următoarele:

- presupune mai multe etape: stabilirea temei şi a obiectivelor, precizarea strategiei, organizarea acţiunilor, elaborarea ghidului de desfăşurare, executarea proiectului, dirijarea şi îndrumarea realizării, finalizarea acţiunii, evaluarea rezultatelor;
- marchează trecerea de la documentare şi reflecţie la strategie aplicativă;
- poate îmbrăca mai multe forme de concretizare, după specificul, amploarea temei, a obiectivelor, modul de detaliere şi programul de acţiune practică;
- din nou constatăm că proiectarea însăşi este o metodă de pregătire a profesorului şi în calitate de manager al activităţii viitoare, în care se dovedeşte competenţa de documentare, de elaborare conceptuală, de cercetare reflexivă şi aplicativă, de organizare şi coordonare, de decizie, de afirmare creativă.

Metoda managementului conducerii prin obiective este una dintre metodele de bază în managementul modern, corelată cu abordarea sistemică a procesului educațional. Nu trebuie confundată cu planul, proiectul (ca mijloc de concepere a realizării obiectivelor), cu programul (ca organizare a rezolvării progresive a sarcinilor derivate), nici cu acțiunile concrete, situaționale.

În acest context, profesorul-manager va respecta anumite cerințe de bază în definirea obiectivelor operaționale, cele specifice fiind stabilite de curriculum:

- să fie suficient de explicite pentru a sugera tipuri de situații, acțiuni, moduri de realizare;
- să sugereze performanțele așteptate, modurile de verificare și apreciere;
- să fie corelate între ele și cu celelalte elemente ale activității;
- să se bazeze pe posibilitățile elevilor, ale resurselor, pe restricțiile interne și externe;
- să asigure echilibrat acțiunile profesorului și ale elevilor, atribuirea responsabilităților;
- să se comunice elevilor aceste obiective, să fie motivate, ca și mijloacele de realizare, cu participarea lor;
- să fie asigurat climatul necesar de acțiune, coordonare, cooperare, diferențiere;
- să se realizeze adecvat sistemul informațional și de comunicare, pe secvențele acțiunilor, pentru reglare, stimulare;
- să fie antrenați și elevii în aplicarea criteriilor și metodelor de evaluare, autoevaluare și optimizare.

Metoda comparării valorifică datele, experiența anterioară a profesorului în problemă, tehnicile de succes utilizate, pe baza clarificării asemănărilor și deosebirilor (obiective, situații, resurse, soluții, rezultate), a desprinderii factorilor favorabili sau nu, a schemelor de relații între elementele proiectului, programului.

În aceste condiții, copierea întocmai a unor proiecte anterioare sau ale colegilor, după metodici, este o metodă empirică. Schimbul de experiență, documentarea sunt utile, dar ineficace fără adaptare, contribuție personală, motivare proprie.

Metoda reflecției individuale sau în grup (catedră) sau cu elevii impune interpretarea contextuală, cauzală, conturarea unor ipoteze de soluționare a obiectivelor curriculare, de încadrare în prognoza sau proiectul de capitol, de argumentare rațională și faptică adecvată în diminuarea efectelor negative, distorsionate, de anticipare chiar a etapelor următoare, de comparare a variantelor de programare și soluționare.

Metoda normativă reactualizează principiile, normele, regulile, algoritmii necesari în proiectare-programare, criteriile de corelare a elementelor activității, normele în relaționarea profesor – elevi sau elevi – elevi, funcționalitatea modului de conduită a profesorului în activitate, criteriile de participare și de evaluare obiectivă.

Tehnicile de creativitate individuală sau în grup (colegi, elevi) sprijină găsirea de variante, soluții deosebite în realizarea obiectivelor, prin adaptare la datele concrete: matricea de descoperire, selecționarea problemelor, alcătuirea de liste de sarcini pe obiective operaționale, analiza după criterii a elementelor situației, imaginarea mai multor procedee posibile, evaluarea consecințelor, efectuarea de modificări variate, rearanjarea datelor, schematizarea, reinterpretarea proiectului, analiza erorilor, alternarea formelor de organizare a participării elevilor, utilizarea tehnicilor creativității în grupe, efectuarea de analogii și asociații, corelații interdisciplinare, alcătuirea unor liste cu criterii de control, matricea de decizie ș.a.

Metoda scenariului permite descrierea unei situații viitoare, a suitei de evenimente, acțiuni în suficiente detalii pentru a sugera o modalitate de depășire a unor dificultăți, pe secvențe, pe obiective, pe unități de timp. Ea apelează în principal la conturarea ipotetică a unei strategii de soluționare, a unei stări de dezvoltare sau negative.

Trebuie să menţionăm aici intenţia unor pedagogi în anii anteriori de a impune, în sens behaviorist, scenariul de lecţie în locul „proiectului", cu o detaliere extremă a desfăşurării activităţii (global sau pe secvenţe). Prin inerţie, stilul şi chiar termenul se întâlnesc încă în didactici ale specialităţilor şi în limbajul profesorilor, ceea ce întârzie abordarea raţională şi creativă a prevederii activităţilor.

4. Organizarea

Pornind chiar de la etimologie (gr. *organon* = armonie), organizarea desemnează ansamblul acţiunilor menite să utilizeze raţional şi eficient resursele (materiale, didactice, umane, informaţionale) procesului educaţional, la nivelul clasei, al didacticii disciplinei pe care-o predă profesorul, dar şi rolurile, sarcinile, acţiunile, situaţiile, relaţiile conturate, în raport cu obiectivele stabilite.

Toate acestea sunt elemente ale activităţii profesorului în clasă. De modul în care sunt structurate, relaţionate, integrate în activităţile instructiv-educative, profesorul defineşte mai clar locul şi rolul proceselor implicate, al acţiunilor, al regulilor de desfăşurare, al modului de ierarhizare şi ordonare, al sarcinilor actorilor participanţi, al distribuirii timpului, al utilizării mijloacelor, al modului de implicare a elevilor în activitate, al ordonării situaţiilor, al dozării eforturilor ş.a.

Organizarea dă armonia, stabilitatea activităţii abordate ca sistem fie că este văzută global (prin proiectare), la nivel de unitate (capitol, scop) sau la nivel concret (pe un obiectiv, o situaţie, o lecţie).

Atunci managementul profesorului poate oferi soluţiile optime pentru armonizarea acestor elemente, asigurarea evoluţiei lor, preîntâmpinarea disfuncţiilor, menţinerea echilibrului în realizarea obiectivelor, activizarea resurselor.

Găsim, aşadar, şi o organizare acţională, operaţională (sarcini, situaţii, operaţii, mijloace), dar şi una structurală (obiective, roluri, atribuţii, relaţii), pentru a menţine echilibrul între conceperea activităţii şi acţiunea practică, între proiect şi realizarea efectivă a obiectivelor.

4.1. Organizarea acţională

Profesorul prevede (proiectează, programează) şi modul de organizare, dar, în desfăşurarea activităţii educaţionale, acesta devine tocmai o piatră de încercare pentru managementul său. De aici şi necesitatea dublării organizării acţionale cu o altă activitate (funcţie): dirijarea şi coordonarea desfăşurării acţiunilor.

Rolul de „organizator şi conducător" al profesorului este subliniat frecvent în didactică (D. Salade, 1982, pp. 216-220), alături de cel de proiectant: el organizează activitatea clasei la disciplina sa, dozează sarcinile, creează motivaţia participării elevilor, diversifică modul de antrenare a lor, diversifică situaţiile şi modurile de rezolvare a lor, propune şi coordonează programe pe obiective sau sarcini, include în sistem şi acţiuni formative în afara clasei şi şcolii, acţiuni de tratare diferenţiată.

În sens mai larg, educaţional, profesorul organizează însă modul de realizare a relaţiei între educaţia formală (instituţională, prin activităţile din clasă, proiectate şi evaluate standardizat), cu cea nonformală (extraşcolară) şi informală (ca experienţa cotidiană şi mediul psihosocial înconjurător).

Modalităţile lor de articulare constituie un câmp de acţiune organizatorică încă insuficient explorate şi realizate practic, pornind chiar de la proiectarea conţinuturilor învăţământului (G. Văideanu, 1988, pp. 222-237) şi dezvoltarea de programe, forme de organizare diversificate: lecţii tematice, lecţii în echipă de profesori, grupări şi regrupări ale elevilor (pe orizontală şi pe verticală) pe tematici combinate, activităţi de sinteză, activităţi interdisciplinare, alternarea învăţării frontale cu cea independentă (individuală, pe grupe) etc.

Clasic, didactica abordează organizarea fie la nivelul procesului educaţional (de învăţământ) în raport cu scopurile stabilite: organizare frontală – la nivelul clasei; organizare pe grupe şi învăţare individuală. În timp, cercetările pedagogice au subliniat avantajele şi dezavantajele lor, modurile specifice de combinare în cadrul lecţiilor sau al activităţilor în afara clasei şi şcolii.

Dar şi la nivelul activităţii concrete, organizarea acţională (operaţională) este una dintre temele de bază ale cercetării teoretice şi practice educaţionale, de-a lungul evoluţiei învăţământului, pe fondul organizării procesului educaţional.

O taxonomie actualizată a formelor de organizare a activităţii didactice (M. Ionescu, 1992, 1995, pp. 220-229) a binomului profesor – elev arată deosebita lor diversificare, fie că se ia în considerare numărul de participanţi, modul de înfăptuire a relaţiei profesor – elevi în procesul educaţional, fie locul de desfăşurare, fie rolul lor în realizarea obiectivelor (de bază – în şcoală, complementare – în afara şcolii), fie ponderea metodelor utilizate.

Desigur că lecţia este forma organizatorică de bază a activităţii instructiv-educative şi asupra ei sunt deosebit de multe referinţe, studii, cercetări privind optimizarea prevederii (proiectare-programare), organizării, desfăşurării, evaluării.

Combinând criteriul pedagogic (didactic) cu cel praxiologic şi managerial, considerăm că abordarea situaţională a lecţiei şi a celorlalte forme de organizare acţională este una dintre soluţiile căutate (E. Joiţa, 1998, pp. 170-245), pentru că:

- poate oferi profesorului un instrument operaţional pentru afirmarea raţionalităţii şi creativităţii în organizare, deoarece procesul educaţional este un lanţ de situaţii specifice:
- concretizează ideea că realizarea obiectivelor la un nivel de performanţă aşteptat depinde de rezolvarea unor acţiuni înlănţuite progresiv, în contexte specifice, ca efecte ale unui spaţiu de instruire-educare, a unor interrelaţii: situaţiile concrete;
- organizarea şi rezolvarea situaţiilor concrete favorizează respectarea unor principii ale acţiunii eficiente: intervenţia pozitivă oportună, raţionalitatea, echilibrul, ierarhizarea valorică a conţinuturilor şi metodelor, utilizarea priorităţilor, dozarea efortului, prefigurarea acţiunilor următoare, compararea cu cele anterioare sau corelate, influenţarea educativă complexă a elevului prin situarea lui în mijlocul situaţiei, realizarea de variate relaţii de comunicare pentru coordonare şi îndrumare:
- ajută profesorul în a-l transforma pe elev în coparticipant activ în activitate, căci „o pedagogie de calitate se sprijină în mod esenţial pe o bună punere în situaţie a celui ce trebuie educat" (L. D'Hainaut, 1981, p. 177);
- astfel, profesorul aplică mai corect teoria obiectivelor formative, realizează proiecte în variante organizatorice, formulează mai adecvat sarcinile de învăţare, influenţează mai concret elevul, îşi reglează acţiunile, utilizează evaluarea continuă în sens stimulativ.

Literatura recentă a abordării situaţionale a procesului educaţional (W. Thomas, 1927; O. Clouzot, 1978, 1989; M. Călin, 1996; I. Cerghit, 1991; L. D'Hainaut, 1981; R. Gagné, 1997; P. Ioan, 1994, 1995; I. Jinga, I. Negreţ, 1995; I. Nicola, 1996; M. Ştefan, 1988) evidenţiază că situaţia educaţională:

- este unul dintre elementele structurale ale acţiunii organizate, arătând cum se realizează practic un obiectiv concret, prin ce sarcini anume, în ce condiţii specifice, cum se desfăşoară, ce relaţii de comunicare concretă se stabilesc între profesor şi elev;

- indică împrejurarea directă, starea, aşezarea anume, locul atribuit elevului, sarcina dată, câmpul acţional generat de un anume obiectiv concret, interacţiunile necesare între elementele situaţiei (obiectiv-conţinut-resurse-acţiuni-profesor-elevi-evaluare);
- este ea însăşi un proces, datorită evoluţiei elementelor sale, a relaţiilor între ele, a înlănţuirii cu celelalte situaţii din activitate (lecţie), a posedării unor trăsături „la intrare" şi a altora la „ieşire" a elevului;
- evidenţiază mai bine competenţele manageriale ale profesorului: de prevedere, de organizare, de motivare a elevilor, de coordonare şi îndrumare, de comunicare, de sesizare şi reglare a efectelor.
  De altfel, literatura managerială însăşi arată eficienţa abordării situaţionale în managementul de succes, concretizată în modelele de „contingenţă" (A. Prodan, 1999, pp. 104-113), care definesc mai clar stilul managerial în conducerea operaţională (*leadership*);
- organizatoric strict, punerea în situaţie a elevului înseamnă crearea anterioară a cadrului necesar (obiectiv, sarcină, metode, procedee, mijloace, instrumente, motivare, roluri), conducerea desfăşurării (distribuirea sarcinii, comunicarea, ordonarea paşilor, folosirea resurselor şi metodelor, adaptarea la stilul de învăţare, cunoaşterea şi rezolvarea dificultăţilor, îndrumarea, stimularea) şi finalizarea situaţiei (evaluarea multiplă a realizării obiectivului, reglarea acţiunii);
- poate fi mult diversificată, literatura pedagogică semnalând deja unele taxonomii (O. Clouzot, P. Ioan, M. Ştefan), prin utilizarea mai multor criterii: relaţiile între elementele situaţiei, gradul de noutate pentru elev, gradul de determinare, efectele formative, gradul de autenticitate, iniţiativa întrării în situaţie a elevului, cadrul social de desfăşurare, durată, complexitate, natura sarcinii, intenţionalitate, categoriile de obiective, metodologia utilizată, tipurile de învăţare, funcţia îndeplinită, formele de organizare (E. Joiţa, 1998, pp. 179-246).

Sintetizând, organizarea acţională (procesuală, operaţională) solicită profesorului-manager competenţe similare celor antrenate în definirea, operaţionalizarea obiectivelor, cunoscute în didactică, în proiectarea unei activităţi, ca o trecere de la teoria finalităţilor educaţiei la practica realizării lor concrete. Iar organizarea arată tocmai modul de realizare-desfăşurare a proiectului, programelor prevăzute. Ar rezulta, aşadar, pedagogic, chiar un algoritm al acestei organizări acţionale:

a) se defineşte prioritar prin curriculum scopul, obiectivul general (cadru) al activităţii educative;
b) se conturează obiectivele specifice (ale disciplinei, capitolului) derivate din cel general (prin programele şcolare, planificări);
c) se precizează ansamblurile de acţiuni (funcţiuni, posibilităţi organizatorice) care conduc la realizarea fiecărui obiectiv specific, ca modalităţi organizatorice (ale profesorului, ale elevilor);
d) pentru fiecare posibilitate, „funcţiune" conturată se definesc categoriile activităţii corespunzătoare, în timpul delimitat (de predare, de învăţare, de aplicare etc.);
e) pentru fiecare activitate propusă se definesc atribuţiile, procesele, formele de realizare, etapele (proiectare, programare, decizii etc.);
f) fiecare atribuţie, proces se îndeplineşte prin realizarea mai multor sarcini adecvat formulate (construite pe obiective operaţionale);
g) fiecare sarcină se rezolvă la rândul ei, prin efectuarea unui şir de operaţii, acţiuni concrete, conform unor reguli, norme (ce ţin de logica, metodologia, conţinutul, criteriile de evaluare, relaţionare, ce pot fi găsite în desfăşurarea lecţiei).

Privit astfel, de sus în jos, arborele de derivare dedus devine un instrument deosebit în organizarea managerială, prin clasificarea problemelor, etapelor, conţinutului activităţii. După care se poate face şi o alegere adecvată a resurselor, metodelor, formelor de organizare. Nu numai că apar clar acţiunile, sarcinile, operaţiile necesare realizării unui scop, dar se pot contura mai bine tipurile de situaţii care să le corespundă, se poate preciza şi echilibra gradul de încărcare cu acţiuni sau sarcini, ca şi orientarea eforturilor sau a resurselor.

Iată deci că proiectarea-programarea unei activităţi (lecţii), după etapa pregătitoare a elementelor, în prevederea desfăşurării accentul va cădea pe organizarea, dozarea, echilibrarea, ordonarea rolurilor, sarcinilor, operaţiilor, acţiunilor profesorului şi elevilor.

Empiric sau prin imitaţie, profesorul „proiectează" o activitate curentă, dar ţinuta raţională, ştiinţifică se vede doar atunci când apare responsabilitatea căutării soluţiei eficiente.

Desigur, realizarea în acest mod a organizării nu este simplă pentru profesorul-manager acum, pentru care i se cere documentare amplă (mai ales de tip psihopedagogic), concepţie sistemică, cultură managerială, cunoaşterea elevilor, efort deosebit de analiză şi sinteză, dar şi exerciţiu de concepere şi redactare.

Analizând practica managerială în şcoli, găsim însă că activitatea organizatorică a profesorului, conform criteriilor managementului de succes, este încă estompată de analiza, la începutul activităţii, a datelor curriculumului şcolar, a obiectivelor-cadru şi specifice şi de schiţarea arborelui de derivare, conform algoritmului de mai sus. Numai în acest mod, profesorul ar vedea clar de ce activităţi, atribuţii, forme are nevoie, cum să le echilibreze, cum să le organizeze. Ca apoi să deducă sarcinile, operaţiile şi să proiecteze concret o lecţie, o situaţie în desfăşurarea lor (vezi şi constatările menţionate la previziune).

Astfel, sunt mai bine clarificate şi atribuţiile profesorului: nu numai predare, dar şi decizie, organizare, coordonare, îndrumare, evaluare, stimulare, comunicare, informare, gestionare, afirmare creativă ş.a.

Toate se concretizează pe fondul organizării acţionale care, prin exersare, dezvoltă competenţele specifice, ca surse esenţiale ale succesului managerial.

Desigur că, la modul general, atribuţiile profesorului sunt definite în actele normative specifice, dar ele nu dezvoltă partea aplicativă, pedagogică, managerială concretă. Iar profesorul trebuie să fie sprijinit aici de către managerii instituţionali (directori, inspectori), dar şi prin acţiuni de formare continuă managerială, care încă lipsesc, ca scop explicit. Doar perfecţionarea şi autoperfecţionarea managerială îl vor conduce pe profesor, în mod responsabil, raţional, nu intuitiv, la a utiliza sus-precizatul arbore de derivare al organizării acţionale ca instrument eficient în munca sa la clasă.

4.2. Organizarea structurală

Organizarea structurală a clasei în sens managerial îl interesează pe profesor, în principal, în postura de diriginte: responsabilităţi formale în colectiv, funcţii de conducere şi de execuţie în rezolvarea obiectivelor clasei, ponderea ierarhică (relaţia între numărul de elevi conducători şi numărul de elevi conduşi), nivelul ierarhic (treptele de responsabilităţi derivate), compartimentele acţionale (gruparea elevilor pe probleme, activităţi, sarcini), relaţiile organizatorice (de autoritate, de cooperare, de control) în clasă, cunoaşterea şi utilizarea grupurilor şi liderilor informali, gestionarea şi administrarea resurselor clasei, organizarea parteneriatului educaţional cu alţi factori implicaţi, organizarea climatului şi realizarea sintalităţii colectivului, prevenirea şi rezolvarea conflictelor în clasă ş.a.

Dar şi ca profesor specializat pe o anumită disciplină, responsabilităţile manageriale în plan organizatoric nu sunt eliminate, aşa cum se consideră în practică (adeseori profesorii „informează" dirigintele, „pârăşte" elevii, „cere ajutor" în disciplinarea clasei sau recurge la autoritatea liderului său formal).

Or, profesorul are printre atribuţiile sale şi pe aceea de organizare diversificată a elevilor, a grupurilor pentru rezolvarea sarcinilor activităţii instructiv-educative şi în sens managerial, nu numai strict pedagogic:

- să cunoască regulamentul de organizare şi funcţionare a şcolii, regulamentul de ordine interioară, organizarea formală a clasei pentru a utiliza structurile, normele, regulile stabilite în comun chiar cu elevii;
- să cunoască şi să utilizeze sistemul informaţional stabilit, pentru comunicare şi antrenare, pentru participarea elevilor;
- să cunoască şi să utilizeze obiectiv relaţiile ierarhice, funcţionale, de cooperare admise de către elevii clasei;
- să promoveze iniţierea elevilor, prin disciplina sa, în lărgirea relaţiilor de comunicare variată, în participarea la organizarea activităţilor, în distribuirea şi realizarea sarcinilor, în luarea deciziilor curente, în stabilirea şi aplicarea criteriilor de evaluare, în delegarea de sarcini şi atribuţii, în rezolvarea situaţiilor conflictuale sau deficitare;
- să faciliteze conştientizarea pentru fiecare elev a sarcinilor specifice (ca viitor ocupant al unui „post" într-o structură organizaţională) în activităţile instructiv-educative la disciplina sa, să-l motiveze pozitiv, să-l determine să-şi organizeze condiţiile de rezolvare a sarcinilor, să comunice variat cu colegii şi profesorul, să înţeleagă obiectivele şi să le urmărească independent sau în grup, să-şi conceapă un program de rezolvare pe sarcină;
- să-l antreneze echilibrat în exersarea unor funcţii de execuţie, dar şi de conducere, în rezolvarea problemelor activităţii sale specifice (de prevedere, de organizare, de decizie, de coordonare, de evaluare, de îndrumare, de reglare);
- să-l antreneze în exersarea regulilor de conduită adecvată în desfăşurarea, conducerea rezolvării sarcinilor, fie explicit, fie prin modelul oferit (vezi şi anexa 2);
- să-l antreneze progresiv în înţelegerea şi practicarea relaţiei autoritate – libertate, cooperare în grup.

Faţă de aceste atribuţii, deduse managerial, A. Neculau (1998, pp. 260-261) consideră că principala funcţie a profesorului este cea de organizator al învăţării şi apoi de educator, partener al educaţiei.

Ca organizator al învăţării, el nu numai transmite informaţii, dar şi antrenează gândirea, căutarea independentă a răspunsurilor, motivaţia, interesul, depăşirea dificultăţilor prin metode, situaţii adecvate, climat stimulativ.

Ca educator, profesorul influenţează pozitiv prin modul cum practică autoritatea, cooperarea, respectul individualităţii, îndrumarea, asigurarea încrederii în clasă, încurajarea succeselor, respectul pentru valori etc.

Privindu-l acum pe profesor şi în calitate de manager al activităţii sale cu elevii, pentru realizarea cu un spor calitativ a rezultatelor instruirii, educării, constatăm că funcţia de organizare ridică şi altă problemă: nu cumva se trece de la organizarea pedagogică, adesea intuitivă, empirică, la o exagerare a raţionalităţii ei?

Dintotdeauna educaţia, ca acţiune conştientă, orientată spre anumite scopuri, a presupus şi organizare. Iar istoria pedagogiei semnalează preocupări variate pentru optimizarea acesteia, născându-se astfel numeroase sisteme, şcoli, modele acţionale.

O bună organizare conduce la o mai eficientă realizare a scopurilor, la o altă dezvoltare și afirmare a personalității educaților, la o utilizare adecvată a resurselor educaționale și a experiențelor acumulate, la o perfecționare a relației educator – educat etc.

De aici și considerarea treptată a școlii ca organizație specifică, sistem de activități structurate „în jurul unor finalități (scopuri, obiective) explicit formulate, care antrenează un număr mare de indivizi ce dețin statute și roluri bine delimitate în cadrul unei structuri diferențiate, cu funcții de conducere și coordonare a activităților" (E. Păun, 1999, pp. 8-10).

Școala este deci o organizație, pentru că este un mediu social, organizat după anumite norme și reguli, are o structură organizațională (activități specializate și diferențiate, complexe și formalizate, poziții și roluri, relații și interacțiuni), un control organizațional (conducere, structură ierarhică, niveluri de autoritate, centralizare, birocratizare), un comportament organizațional (scopuri, cultură și climat organizațional, etos, eficacitate) și acceptă schimbarea organizațională (flexibilitate, inovație, dezvoltare).

Dar școala este o organizație de tip clasic (unde domină ideea raționalizării, eficientizării activității organizate), birocratic sau nu? Analizând situația comparativ, E. Păun (1999, pp. 10-46) ajunge la următoarele concluzii, utilizabile ca teze în organizarea managerială și a activității profesorului, elevilor în clasă:

- activitatea devine mai rațională, mai eficientă dacă se aplică criterii de raționalizare, de organizare științifică a muncii: studiul sistematic al activității, definirea clară a sarcinilor, eliminarea acțiunilor inutile și a dezordinii, adaptarea la particularitățile individuale, eliminarea factorilor perturbatori, definirea metodelor de lucru, standardizarea criteriilor de evaluare, efectuarea unui control riguros, realizarea unei conduceri centralizate.
  Astfel s-a conturat, s-a afirmat și s-a întărit birocrația în funcționarea organizațiilor, iar numeroase teorii discută, promovează sau combat acest fenomen, evidențiază consecințe pozitive, dar și negative;
- școala este și nu este o organizație birocratică veritabilă („Spre binele ei"): este (sub aspect administrativ, de gestionare a resurselor) și nu este (sub aspect pedagogic). Dar și aici am semnalat deja, de exemplu, rigiditatea în proiectare, atunci când devine scop în sine, când este bazată pe imitație sau pe respectarea unor „anume indicații" ale administrației învățământului sau când devine formală, la cererea conducerii (abundența documentelor scrise, după anumite șabloane date) ș.a.
  Tendința de „funcționarizare" a profesiei didactice (normarea strictă a activităților cu elevii, contabilizarea lor) reprezintă tot un fenomen birocratic, care îndepărtează de esența rolului educatorului;
- eficiența organizării activității la nivelul școlii și implicit al clasei este dată însă de considerarea procesului instructiv-educativ, a activității profesorului ca fiind bazate pe o raționalitate echilibrată, pe o cultură specifică, pe un anume climat, pe o anumită preocupare de dezvoltare calitativă organizațională, ca strategie educațională (*learning organization*) în baza utilizării intensive a resurselor și relațiilor umane.
  Dar aceste probleme vor fi dezvoltate distinct, ca nou aspect al organizării, al managementului educațional în general, și considerăm că raționalitatea organizării nu poate fi diminuată (cu precădere în organizarea acțională). Mai ales că aici creativitatea profesorului este favorizată de posibilitatea combinării elementelor procesului și ia forma variantelor în proiectarea și organizarea activităților, situațiilor specifice (E. Joița, 1998, pp. 188-245, 279-292).

5. Dirijarea (conducerea), coordonarea

Realizarea obiectivelor, aşa cum au fost proiectate şi cum s-a conceput organizarea, nu poate fi atinsă cu succes decât dacă în practică intervin şi alte două categorii de activităţi manageriale, funcţii ale profesorului: conducerea (dirijarea) şi coordonarea.

5.1. Trăsături şi acţiuni specifice

Conducerea propriu-zisă, ca dirijare efectivă, operativă se realizează în baza autorităţii învestite, statuate a profesorului, care îi dă dreptul de a decide, a stabili, a preciza, a indica ce este de făcut, când, cu cine, cum, în ce desfăşurare, cu ce resurse etc.

Este manifestarea autorităţii, dar şi posibilitatea afirmării libertăţii responsabile a elevilor în participarea la activităţile manageriale, prin motivare, argumentare. Se conturează astfel şi în plan educaţional conducerea participativă (ca principiu), prin utilizarea de mijloace materiale, morale, psihosociale, didactice.

Conducerea nu se realizează pas cu pas, în sens behaviorist sau prin autoritate totalitară, ci este un sistem de acţiuni şi mijloace prin care profesorul influenţează elevii în realizarea obiectivelor şi situaţiilor corespunzătoare, care motivează şi sprijină afirmarea diferenţiată în acest proces. De aici şi corelarea ei strânsă cu coordonarea şi îndrumarea elevilor.

Astfel, conducerea, consecutivă deciziei, este legată de realizarea acesteia şi constă, de fapt, într-un lanţ de acţiuni progresive: comunicarea deciziei – clarificarea, motivarea, convingerea elevilor, argumentarea, clarificarea proiectului şi a situaţiei organizate –, sprijinirea realizării responsabile, disciplinate a sarcinilor, concomitent cu evaluarea şi reglarea continuă.

Întrucât dirijarea se afirmă efectiv în faza operaţională a realizării proiectului, situaţiilor, ea corelează sau este o dimensiune a stilului managerial al profesorului. La fel şi modul de coordonare a elementelor procesului ce se desfăşoară, mai ales că participarea elevilor este diferită: unii sunt interesaţi de acţiune şi problemă, alţii sunt indiferenţi la strategiile alese, alţii nu au nivelul de pregătire adecvat sarcinilor, alţii au alte motivaţii etc.

Coordonarea (lat. *ordo* – a rândui, a uni) vizează armonizarea resurselor, operaţiilor, situaţiilor, a eforturilor depuse de elevi, a metodelor, mijloacelor, formelor de organizare, a etapelor, a timpului într-o acţiune convergentă, unitară în lecţie.

Astfel se preîntâmpină dezorganizarea, indisciplina, nesesizarea şi corectarea abaterilor, nerespectarea lanţului proiectat al situaţiilor, demotivarea elevilor etc.

Dacă se referă la activitatea concretă (lecţia), coordonarea direcţionează toate componentele ei, dar şi echilibrează sarcinile, eforturile, responsabilităţile, motivele pentru unitatea de acţiune a clasei, în jurul fiecărui obiectiv, identifică noile probleme şi abateri ce apar, solicită noi decizii curente.

De aici, rezultă şi etapele coordonării: determinarea sarcinilor şi cerinţelor de rezolvare conform particularităţilor elevilor, stabilirea sistemului de comunicare şi informare în acţiune, precizarea nivelului aşteptărilor, precizarea modalităţii de rezolvare şi prevenire a abaterilor, toate acestea comunicate iniţial şi elevilor, pentru conştientizare, motivare.

Astfel ne apare cu claritate ideea că eficienţa coordonării este condiţionată de coeziunea şi climatul din clasă, de relaţia autoritate – libertate, de motivarea şi participarea elevilor în jurul obiectivelor şi situaţiilor proiectate de oportunitatea intervenţiei, de stilul managerial, de relaţionarea continuă cu organizarea şi evaluarea procesului, a dinamicii elementelor şi relaţiilor sale.

Coordonarea este considerată de către unii autori (E. Mihuleac, 1999, pp. 123-127) „în centrul procesului managerial" practic, pentru că declanşează acţiuni de îndeplinire conştientă a deciziilor, motivează elevii, clarifică sarcinile şi modalităţile de rezolvare, specificul condiţiilor şi creează atmosfera necesară de lucru (independent, în grup, frontal sau alternativ).

Coordonarea este, de fapt, o întreţinere a organizării proiectate, pentru că există şi tendinţa firească a dezorganizării acţiunilor, în lipsa fermităţii profesorului (stilul permisiv).

Astfel, profesorul desfăşoară acţiuni specifice în coordonare:

- armonizează acţiunile, situaţiile, afirmarea elevilor pentru evitarea stagnărilor, rămânerilor în urmă, a contradicţiilor;
- corelează, îmbină eforturile elevilor, resursele, metodele pentru un obiectiv;
- echilibrează, menţine stabilitatea sistemului organizat între limitele admise;
- sincronizează ritmurile, schimbările afirmate, categoriile de sarcini şi acţiuni, afirmarea diferenţiată a elevilor;
- proporţionează componentele acţiunilor, situaţiile, timpul, resursele, eforturile;
- ordonează desfăşurarea situaţiilor, afirmarea elevilor, tipurile de sarcini;
- integrează acţiunile, disponibilităţile elevilor, relaţiile de comunicare;
- asigură succesiunea, ritmicitatea, alternanţa; dozarea elementelor procesului;
- reglează, prin sesizarea şi corectarea abaterilor, adaptarea proiectului;
- colaborează cu elevii la soluţionare ş.a.

Constatăm că în limbajul actual (social, economic, politic) se utilizează şi termenul de „monitorizare" a activităţii. El a pătruns şi în limbajul pedagogic, managerial (G. Iosifescu, 2000, pp. 45-48; A. Andrei, 2000, pp. 139-143) pentru conducerea operaţională, cu alte cuvinte, în coordonarea utilizării concrete a resurselor proiectate în realizarea obiectivelor, a proceselor şi relaţiilor educaţionale, în conformitate cu criteriile de performanţă ce trebuie atinse.

Adaptând tipurile de „monitorizare" managerială la activitatea profesorului, găsim o coordonare ce se referă la:

- raportarea şi menţinerea activităţii în relaţie cu contextul în care se desfăşoară (particularităţile elevilor, resursele disponibile, etapa învăţării);
- raportarea la intrările în situaţii, la nivelul iniţial al contextului dat;
- raportarea la reacţiile elevilor din timpul comunicării obiectivelor şi sarcinilor, a desfăşurării şi rezolvării lor;
- raportarea la efectele şi rezultatele concrete la sfârşitul activităţii, la schimbările obţinute;
- raportarea la criteriile de eficacitate, atingerea obiectivelor, performanţelor în raport cu aşteptările;
- raportarea la eficienţă, atingerea performanţelor, prin utilizarea judicioasă a mijloacelor proiectate;
- raportarea la antrenarea şi afirmarea unor capacităţi, competenţe şi alte trăsături propuse ca obiective şi ilustrate în activitate: managementul atenţiei, al capacităţii de comunicare, de înţelegere şi rezolvare, de participare şi cooperare, al afirmării creativităţii ş.a.

De fapt, pe toate acestea, şi altele încă, le regăsim în practică drept criterii într-o fişă de asistenţă, de evaluare a activităţii profesorului. Dar ele pot fi asimilate şi drept criterii de autoevaluare, analizate de către profesorul însuşi la sfârşitul activităţii sau chiar pe parcursul ei.

În plan managerial se utilizează însă şi un alt termen nou – *leadership*, pentru a muta accentul mai ales pe coordonarea relaţiilor, pe acţiunile elevilor, pentru influenţarea comportamentului lor, conform performanţelor aşteptate în formarea lor.

5.2. Metode de realizare

Literatura managementului general prezintă numeroase metode specifice pentru dirijare, conducere şi coordonare (E. Mihuleac, 1982, 1999 ; O. Nicolescu, 1995 ; I. Petrescu, 1993).

Reţinem posibilităţi de adaptare ale unora dintre acestea la realizarea managementului educaţional (în clasă) :

a) Conducerea pe bază de motivaţie arată importanţa colaborării profesorului-manager cu elevii, la nivel individual sau de grup, pentru conştientizarea obiectivelor şi a realizării lor.
Problema utilizării motivaţiei în procesul educaţional este suficient dezbătută în literatura pedagogică, psihopedagogică, încât profesorul cunoaşte deja procedee formative adecvate. În plan managerial însă, motivarea elevilor se referă la : înţelegerea rolului cunoaşterii obiectivelor pentru conceperea şi organizarea acţiunilor, învingerea tendinţei de a nu participa la activităţile manageriale din procesul instructiv-educativ, găsirea şi valorificarea satisfacţiei prin rezolvarea cu succes a sarcinilor, valorificarea sau participarea la crearea climatului stimulativ în lecţii etc.
De altfel, sunt cunoscute, analizate şi fenomenele negative ale demotivării : slaba angajare, rămânerea în urmă, insatisfacţia, absenteismul, indisciplina, fluctuaţia în pregătire, orientarea către alte acţiuni.

b) Conducerea prin proiecte-lucrări reprezintă rezolvarea de către elevii îndrumaţi a unor probleme din proiectul activităţii, mai ales în grupuri sau independent (experimente, referate, fişe documentare, anumite obiective ale învăţării, proiecte de organizare, construirea de variante decizionale la o problemă ş.a.), sub coordonarea profesorului, proiecte valorificate în perfecţionarea desfăşurării activităţii ;

c) Conducerea prin excepţie este o modalitate de identificare, analiză şi rezolvare a situaţiilor-problemă, a abaterilor ivite în desfăşurarea activităţii de la proiectul conceput.
În acest sens, elevii sunt atenţionaţi iniţial asupra greşelilor tipice, dificultăţilor posibile, încât ei să le sesizeze, să culeagă informaţiile necesare, să participe la deciziile de corectare, de intervenţie la momentul oportun ;

d) Conducerea prin delegare permite atribuirea temporară a unei sarcini de conducere, ce-i revine profesorului, către un elev sau un grup, însoţită de autoritatea corespunzătoare, prin punerea elevului „în situaţia de a..." sau prin acordarea încrederii, desigur, în prezenţa profesorului. Eficienţa metodei (cunoscută în educaţia morală) depinde de gradul de exersare anterioară, de cunoaşterea specificului managerial, de climatul favorabil afirmării iniţiativei, de motivaţia şi însuşirile elevilor delegaţi, de afirmarea încrederii şi stimulării, de mânuirea comunicării, de timpul acordat ;

e) Conducerea prin cooperare, colaborare stimulează participarea, afirmarea de propuneri şi soluţii, asumarea de roluri, dezbaterea, schimbul de informaţii pentru rezolvarea diferitelor obiective ale activităţii ;

f) Conducerea prin alternative insistă pe elaborarea de variante în soluţionarea obiectivelor (în proiectare, în organizare, în decizie, în dirijare, în control), pe participarea elevilor, în propunerea şi alegerea variantei optime.
Efectul este deosebit asupra motivării elevilor, dezvoltării gândirii critice, prevederii abaterilor, utilizării diversităţii, adaptării rapide la situaţii problematice, maturizării în organizare şi comunicare, în afirmarea iniţiativei.

6. Evaluarea şi reglarea managerială

O primă precizare se impune aici: evaluarea managerială nu se confundă cu cea didactică, a rezultatelor învăţării, a formării-dezvoltării elevilor. Dar este evident că aceste rezultate sunt puternic influenţate de modul cum este condus procesul instructiv-educativ. Implicit, ele arată cum profesorul controlează realizarea obiectivelor şi a activităţii, prin îndeplinirea funcţiilor sale manageriale în clasă, cum sunt interpretate informaţiile obţinute în sens corectiv, ameliorativ, de dezvoltare a managementului activităţii.

Desigur că profesorul este ajutat în acest sens şi de evaluarea făcută de către managerii şcolii sau de către elevii înşişi, dar în acest caz ne interesează ce trebuie să realizeze el însuşi în clasă, pentru a întregi sistemul funcţiilor sale manageriale şi a optimiza activitatea.

6.1. Trăsături, funcţii

Evaluarea este un ansamblu de acţiuni grupate în jurul a trei procese de bază: controlul (verificarea), analiza cantitativă (măsurarea) şi analiza calitativă (aprecierea valorică). În management, ea dă posibilitatea urmăririi realizării (cât, cum, gradul de adecvare etc.) obiectivelor, conform previziunii, organizării, deciziilor luate.

Având în vedere rolul evaluării în dezvoltarea educaţiei, unii autori (S. Iosifescu, 2000, pp. 49-50) o definesc prin „procedurile aplicabile proceselor de educaţie, educabililor, educatorilor, instituţiilor de educaţie şi sistemului şcolar în ansamblul lui în vederea:

a) stabilirii raportului între performanţele obţinute şi cele intenţionate;
b) corectării rezultatelor în sensul dorit".

Astfel au loc constatarea, consemnarea, interpretarea evoluţiei procesului, a rezultatelor în raport cu obiectivele şi performanţele aşteptate (eficacitatea), cu modul de utilizare a resurselor, elementelor, relaţiilor, situaţiilor (eficienţa), cu stadiul iniţial (progresul), cu gradul de atingere a aşteptărilor (reuşită, succes).

Din practica managerială, putem constata că, dacă nu există o strânsă relaţie prevedere-realizare-finalizare între obiective şi verificarea, aprecierea modului de realizare a lor şi a performanţelor atinse, atunci nu putem vorbi despre un management eficient. De aceea, relaţia evaluării cu celelalte activităţi şi funcţii manageriale trebuie precizată:

- în raport cu proiectarea de perspectivă, planificarea, programarea urmăreşte nivelul realizării obiectivelor, a normelor prevăzute;
- în raport cu organizarea, supraveghează realizarea legăturii între conducere şi execuţie, desfăşurare, conform sistemului acţional şi structural proiectat;
- în raport cu dirijarea, coordonarea semnalează abaterile, cauzele lor şi determină corectarea, ameliorarea, dezvoltarea la momentul oportun şi eficient.

De aceea, evaluarea se aplică fiecărui element al procesului de conducere a instruirii, educaţiei. Dar apare şi nevoia îmbinării mai multor tipuri de evaluare: iniţială (de informare, ca bază pentru previziune), continuă (de constatare şi apreciere a dinamicii elementelor procesului organizat, dirijat, coordonat, cu rol corectiv) şi finală (de apreciere cantitativă şi calitativă a realizării globale a obiectivelor, ca bază pentru reglare).

Prin urmărirea evoluţiei procesului managerial proiectat, prin constatarea şi corectarea abaterilor, erorilor sau stimularea continuării sau dezvoltării, evaluarea îşi marchează anumite roluri, funcţii:

- de constatare şi apreciere a evoluţiei elementelor în raport cu proiectul, cu faza iniţială, cu aşteptările;
- de informare asupra modului cum se realizează deciziile adoptate, asupra tuturor aspectelor activităţii, climatului;
- de prevenire, cu intervenţie înaintea instalării abaterilor, prin stabilirea şi activarea de alternative în rezolvarea unor decizii;
- de recuperare, corectare, ameliorare în funcţie de natura dificultăţilor, obstacolelor, abaterilor conturate;
- de stimulare-formare a elevilor, prin sprijinirea eforturilor lor, acordarea încrederii, corectarea comportamentului;
- de reglare, prin utilizarea efectelor feedback-ului, de adaptare prin noi decizii curente.

Literatura managementului pune în evidenţă şi alte detalieri ale acestor roluri, trăsături ale evaluării: un caracter complex, un rol preventiv, o funcţie coordonatoare, sprijină orientarea strategică a acţiunii următoare, se bazează pe informaţii variate, asigură orientarea spre excepţii, generează autoevaluarea, stimulează elementele pozitive, asigură continuitatea în activitate, cere obiectivitate, sesizează variatele influenţe, devine un instrument de optimizare, corectează deciziile anterioare, îmbină principialitatea în apreciere, stimulează corecţia, realizează analize complexe, imprimă orientarea spre rezultate, se efectuează în toate etapele procesului managerial, dar solicită promptitudine, flexibilitate, raţionalitate, imparţialitate.

De aceea, evaluarea (mai ales controlul), indiferent că este utilizată de către profesor individual sau împreună cu elevii, care trebuie stimulaţi progresiv să conştientizeze totul, trebuie să satisfacă anumite cerinţe:

- să aibă obiective clare şi să fie concretă;
- să fie permanentă, să asigure o cuprindere adecvată a procesului;
- să se manifeste cu exigenţă, obiectivitate;
- să fie însoţită de stimulare, îndrumare, aprobare/dezaprobare;
- să echilibreze, să alterneze metode de acumulare şi interpretare a informaţiilor, pe obiective;
- să fie oportună, flexibilă, operativă, eficientă;
- să se comunice oportun constatările, aprecierile, consecinţele, să circule continuu informaţiile;
- să se realizeze interpretarea datelor şi, prin raportare la personalitatea elevilor, criteriile psihosociale;
- să se combine şi cu autocontrolul sau controlul reciproc.

Pedagogia activă, ca şi managementul de succes, susţine antrenarea elevilor în evaluarea propriilor rezultate ale învăţării, precum şi a modului de a ajunge la acestea, a calităţii conducerii procesului educaţional (unde, de altfel, este la fel de implicat).

Este aici vorba şi adaptăm ceea ce se numeşte „management implicativ" (R.E. Walton, *apud* S. Iosifescu, 2000, pp. 52-53), opus managementului centrat pe controlul doar al profesorului (a managerului formal) şi caracterizat prin: asumarea responsabilităţii pentru nivelul performanţei de realizat, orientarea atenţiei elevului şi spre modul de acţiune, evaluarea performanţei pe baza obiectivelor de nivel înalt şi pe valori, mutarea accentului pe managementul rezolvării problemelor ce intervin în proces şi pe prelucrarea informaţiilor asupra situaţiilor, exprimarea deschisă şi oportună a opiniilor.

6.2. *Aspecte metodologice*

Evaluarea activității profesorului-manager în clasă și a elevilor în realizarea obiectivelor proiectate nu este însă aceeași cu cea efectuată de managerii formali (directori, inspectori) asupra aceleiași activități (control prin asistență).

Literatura managementului școlar se referă la acest din urmă aspect, dar, în cazul profesorului, numai la autoevaluarea propriului management sunt antrenați și elevii, ca subiecți coparticipanți.

Astfel, împreună vor respecta ca etape:

- stabilirea, comunicarea, la începutul activității proiectate, a aspectelor urmărite pentru control și apreciere (care nu se confundă cu cele ale activității propriu-zise), clarificarea criteriilor de apreciere, a metodelor de control, a rolului fiecăruia, a modului de informare, a dificultăților și greșelilor tipice, pentru conștientizarea și motivarea elevilor;
- rezultă că, atunci când profesorul, la începutul activității, comunică tema, obiectivele și metodele predării-învățării-evaluării obișnuite, va adăuga și insista și asupra modului de control, apreciere și corectare a activității înseși;
- desfășurarea controlului în evoluția activității, conform celor stabilite: constatarea, sesizarea oportună a abaterilor și analiza informațiilor culese de către profesor și elev prin metodele specifice, concomitent cu procesul didactic propriu-zis.
  Când informațiile sunt relevante și suficiente, pot fi pregătite deciziile curente, parțiale de corectare, chiar dacă se întrerupe (cu eficiență) procesul predării-învățării sau se rezolvă la sfârșitul fiecărei situații, secvențe din lecție;
- efectuarea evaluării la finalul activității, prin raportare la obiective, a modului de realizare, conducere a procesului (nu numai rezultatele învățării) și întărirea aspectelor pozitive constatate sau atenționarea, prevenirea aspectelor negative pentru activitatea următoare.
  La fel, față de tipurile de control prezentate în literatura managementului, profesorul-manager poate utiliza în clasă doar câteva categorii:

a) după momentul efectuării:
- preliminar, de pregătire a condițiilor;
- concomitent, cu desfășurarea activității;
- post-acțiune, cu accent pe rezultatele finale;

b) după orientarea spre depistarea abaterilor, blocajelor:
- de conformitate, cu prevenirea perturbărilor;
- de adaptare, cu luarea de noi decizii, crearea condițiilor de continuare;

c) după obiective:
- pe scopurile predării-învățării, luate separat în realizarea lor;
- pe utilizarea resurselor (materiale, didactice, umane, de timp, ergonomice);
- pe aplicarea proiectului, organizării luate ca ansamblu;
- pe utilizarea strategiilor (metode, mijloace, forme de organizare);
- pe modul de relaționare cu elevii și prevenirea, rezolvarea conflictelor;
- pe modul de dirijare și coordonare, îndrumare, stimulare;
- pe modul de comunicare, circulație a informațiilor, participare a elevilor;
- sau pe anumite probleme prioritare, specifice clasei, disciplinei, capitolului;

d) după aria de cuprindere:

- general sau parţial;
- pe o activitate sau un sistem de activităţi;

e) după metodele folosite:

- prin observarea comportamentului în activitate, în rezolvarea sarcinilor;
- prin analiza documentelor individuale proprii sau ale elevilor;
- prin discuţii libere în grup sau convorbiri individuale;
- prin completarea unor instrumente: fişe criteriale, tabele, chestionare, scale de apreciere, comentarii, liste de itemi;
- prin caracterizări şi autocaracterizări tematice, după rezolvarea unei sarcini, situaţii, activităţi sau a mai multora;
- prin formularea (orală, scrisă) de propuneri, soluţii, proiecte de ameliorare, corectare, dezvoltare;
- prin schimb de experienţă între elevi, între clase, între profesori;
- prin analiza în grup a unor înregistrări audiovideo a activităţii;
- prin interpretarea informaţiilor acumulate: semnalarea diferenţelor, efectuarea de comparaţii criteriale, analiză cauzală, reprezentare statistică (corelaţii, ranguri, medii, grafice, tabele);
- prin studii de caz dezbătute în clasă;
- prin consemnarea, curentă sau periodică, a problemelor managementului activităţii la clasă a informaţiilor relevante, a opiniilor, a proiectelor de soluţionare etc. în „portofolii" specifice atât pentru profesor, cât şi pentru elevi.

6.3. Feedback-ul şi reglarea

Descentralizarea, implicarea elevilor în problematica managementului activităţii în clasă modifică şi comportamentul profesorului: el trebuie să urmărească, să controleze, să analizeze, să aprecieze, să regleze rapid sensul, direcţia, conţinutul, efectele desfăşurării, realizării obiectivelor (continuu, pe secvenţe, pe probleme, global).

În acest mod, problema feedback-ului este deosebit de importantă în management, unde răspunsul la efectele acţiunilor trebuie să fie oportun, iar timpul trebuie bine gestionat, ca şi continuarea ascendentă a activităţii (nu ne referim aici la feedback-ul din predarea-învăţarea propriu-zisă). În acest mod, apare reglarea procesului: corectare, ameliorare, schimbare, dezvoltare sau continuare conform proiectului.

De aceea, şi literatura pedagogică (L. Iacob, 1998, pp. 237-243) insistă pe necesitatea diversificării formelor de feedback. Din tabloul sinoptic prezentat, considerăm că, pentru managementul reglării activităţii din clasă, profesorul poate utiliza ca forme:

- după nivel: insuficient sau optim (asupra cauzelor, detaliilor) sau redundant (prin repetarea aceloraşi informaţii);
- după calea urmată: direct (reacţia clasei) şi indirect (prin liderii de grup, diriginte, părinţi, director);
- după momentul apariţiei: concomitent cu rezolvarea situaţiilor, sarcinilor şi, ulterior, în situaţiile de analiză;
- după modul de codificare: verbal (cu îndemnuri pentru afirmarea opiniei), paraverbal (tăcere, intonaţie, accent, pauză), nonverbal (mimică, gestică, privire, postură) sau prin combinarea acestor forme;

BCU CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

- după semnificaţie: pozitiv (de confirmare), negativ (reacţie ostilă, altă ocupaţie, neatenţie);
- după conţinut: limitat (doar „da"/„nu") şi liber (opinie proprie, detaliere);
- după metoda utilizată: prin observarea comportamentului elevilor, prin analiza răspunsurilor verbale/nonverbale, prin analiza produselor activităţii, prin exprimarea opiniei colegilor, prin analiza criterială, pe secvenţe, pe obiective, prin analiza globală, finală.

Realitatea activităţii manageriale arată că aceste forme alternează, se combină, unele domină, în funcţie de stilul profesorului, de climatul existent, de raportul autoritate – libertate, de eficienţa sistemului informaţional, de echilibrul asigurat între antrenarea elevilor şi celelalte funcţii manageriale afirmate.

Din perspectiva funcţionalităţii sale, feedback-ul managerial poate fi (A. Prodan, 1999, p. 30):

- informaţional – elevii furnizează informaţii asupra evoluţiei procesului, a unor elemente în rezolvarea sarcinilor etc.;
- corectiv – elevii aduc, propun, sugerează modificări pentru corectarea abaterilor;
- de întărire – elevii confirmă înţelegerea mesajelor şi a modului de rezolvare, formulează soluţii de implicare.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

IV
MANAGEMENTUL DE SUCCES – CONDIŢII ESENŢIALE

1. Succesul managerial

Paradigma „management de succes" tinde să justifice cercetările actuale teoretice şi practice şi în educaţie, unde noţiunile de succes, reuşită, progres, eficienţă, calitate sunt adesea raportate doar la învăţare (rezultate şcolare).

În sens comun, succesul înseamnă reuşită, realizarea izbutită a unei acţiuni, la un nivel de performanţă aşteptat. Dar succesul este şi un principiu, un criteriu de orientare a acţiunii spre realizarea unui scop stabilit (E.E. Geissler, 1977, p. 290), care induce un anumit comportament. În cazul nostru, ne interesează care este comportamentul profesorului orientat spre succesul managementului activităţii sale la clasă; conduce mai eficient ca în fazele anterioare, realizează mai uşor comunicarea în relaţia cu elevii, aceştia au rezultate mai bune, raţionalizează mai bine resursele etc.?

Lucrează mai bine, mai eficient, cu o calitate superioară faţă de sine sau/şi faţă de ceilalţi profesori? Bineînţeles că latura socială nu poate fi ignorată, deoarece el se integrează într-o organizaţie-şcoală.

Ce-l determină pe profesor să devină un manager de succes? Desigur că are motive interne (satisfacţii profesionale), dar şi externe (poziţie în organizaţie, socială, siguranţa postului, avansare etc.).

Profesorii motivaţi de succes:

- îşi propun obiective raţionale;
- abordează problemele activităţii în ansamblul lor;
- conştientizează mai bine aspectele nerezolvate sau mai dificile;
- îşi raţionalizează resursele (materiale, didactice, psihice, de timp);
- se informează variat, elaborează mai multe variante de soluţionare şi apoi iau o decizie raţională;
- îşi proiectează acţiunile, pe termene diferite şi la niveluri diferite;
- alege din mai multe variante organizatorice pe cea mai directă, economicoasă;
- conştientizează, anticipează obstacolele, greşelile posibile şi construieşte variante de rezolvare;
- comunică cu partenerii de acţiune, sunt deschişi, îi antrenează în decizii şi rezolvări, în reglarea activităţii;

- utilizează raţional şi creativ un sistem de metode, tehnici specifice în proiectare, organizare, decizie, coordonare, evaluare;
- adoptă un stil managerial adecvat;
- este preocupat de continua formare şi perfecţionare a capacităţilor, competenţelor manageriale, nu numai în specialitate, în planul pregătirii psihopedagogice.

Desigur, succesul managerial al profesorului are încă şi alte elemente de conţinut, dar nu putem să nu ne referim şi la cele şapte principii-trepte ale lui S.R. Covey (1995) în obţinerea eficienţei, succesului:

- a fi proactiv: a dovedi inovaţie, interes, voinţă pentru a fi liber în acţiune, a avea iniţiativă, a mări cercul de influenţare;
- a începe cu finalul în minte: a preciza scopuri şi intenţii, a preciza modul de conducere optimală a realizării, a ordona factorii şi principiile, metodele în cel mai înţelept mod, a acţiona cu convingere şi credinţă, a identifica rolurile şi obiectivele concrete, a elabora un regulament de acţiune;
- a da prioritate priorităţilor: a planifica în funcţie de importanţă, a gestiona timpul, a identifica rolurile şi priorităţile lor, a alcătui variante de programe, a delega unele sarcini şi responsabilităţi;
- a gândi în termeni câştig/câştig: a raţiona avantaj/avantaj, dar şi alte variante în care se includ şi pierderile, a anticipa şi evalua valoarea efectelor în aceste strategii, a-şi forma competenţele necesare în managementul câştig/câştig;
- a căuta să comunici empatic: a căuta mai întâi să înţelegi şi apoi să fii înţeles;
- a acţiona sinergic: a coopera creativ, a raporta la grup, la întregul problemei sau la relaţii interdisciplinare, a preţui diferenţele între parteneri, a analiza câmpul de forţe;
- a învăţa continuu: a reînnoi celelalte dimensiuni, a regla activitatea, a admite perfecţionarea într-o spirală crescătoare.

Covey, ca şi alţi autori arată că managementul este o căutare continuă de principii, metode, forme pentru optimizarea conducerii. Dacă va înţelege acest lucru – ca lege –, atunci profesorul va obţine succesul dorit.

Mai mult, va trece de la conducerea empirică la cea ştiinţifică, raţională, creativă.

Dacă profesorul va acţiona conform intuiţiei simple, bunului-simţ, experienţei, modelelor reţinute, după principiul „mă descurc" sau „voi vedea cum", atunci practică un management empiric. Cealaltă manieră, bazată pe cunoaştere raţională, pe analize, pe prelucrare de informaţii, pe elaborare de proiecte etc., va tinde către eficienţă, ştiinţificitate.

Desigur că nu se exclud diferitele niveluri, grade de combinare a celor două. Dar, atunci când profesorul-manager îmbină ţinuta ştiinţifică a activităţii cu stilul propriu format anume, cu raportarea la condiţiile concrete, va atinge nivelul artei manageriale.

Complexitatea determinării şi realizării managementului educaţional, ca sarcină de bază şi a profesorului, ne obligă să vedem atingerea succesului aşteptat într-un context mai larg.

Astfel, în demersul nostru, pe acest fond de intenţie, considerăm a ne fi util **modelul „succesului global"** (C. Creţu, 1997, pp. 54-68), abordat din perspectivă holistă, ca o reflecţie a „reuşitei" personale.

Deşi se adresează altei probleme (determinarea unei concepţii integrative de asistenţă educaţională a dotării intelectuale înalte a unor elevi), el poate fi adaptat specific şi completat şi în abordarea succesului în managementul educaţional. Astfel, şi acesta poate fi caracterizat ca fiind:

- *multideterminat* de variabile implicate în conducere: valori care intră în şi influenţează educaţia, variabile sociale, culturale, economice, individuale, context educaţional;

- *multidimensional* ca diversitate de expresie: psihologică (capacităţi, competenţe, alte trăsături), sociologică (mod de comunicare, cooperare, participare în grup, relaţii interpersonale), pedagogică (mod de concepere şi realizare de obiective, resurse, proiectare, organizare, strategie, evaluare, conţinut), praxiologică (acţiuni, situaţii, agenţi, eficienţă), ergonomică, normativă;
- *multinivelar* ca manifestare, pe trepte decizionale, de la cea centrală, care asigură unitatea în politica educaţională, până la nivelul descentralizat al clasei, în care se afirmă rolul concret al profesorului.
  Acţiunile concrete sunt concepute pe un fond comun conceptual (curriculum şcolar, regulamente de funcţionare), iar succesul global al educaţiei nu este perturbat de succesele parţiale ale şcolilor, elevilor şi profesorilor la nivel local.
  Pe de altă parte, succesul profesorului-manager este un rezultat al succeselor obţinute în diferitele domenii-activităţi (planificare, organizare etc.), care alcătuiesc etape ale procesului managerial;
- *particularizat*, având în vedere unicitatea stilului, demersului managerial al fiecărui profesor, în fiecare dintre situaţiile concrete (*leadership*);
- *multifuncţional*, explicabil prin efectele sale cumulate: confirmă valoarea concepţiei manageriale, eficienţa proiectelor şi deciziilor, deschide calea spre alte succese manageriale, oferă puncte de sprijin pentru generalizarea unor idei şi practici, confirmă valoarea unor ipoteze ameliorative, întăreşte încrederea şi motivaţia profesorului şi elevilor, consolidează strategii şi criterii de evaluare ş.a.
  La acestea mai adăugăm:
- *posibil de evaluat criterial*, specific ca reuşită, eficacitate (raportul între rezultatele obţinute şi cele aşteptate), eficienţă (raportul între rezultatele obţinute şi efortul metodologic depus, gestiunea resurselor), nivel al standardelor de performanţă, ameliorări confirmate, progrese demonstrate, standarde atinse, în raport cu problemele managementului (management prin fapte, date măsurabile şi apreciate valoric). De altfel, literatura pedagogică a evaluării (I.T. Radu, 2000, pp. 260-267) înregistrează patru criterii de evaluare: raportarea la normă (performanţa aşteptată), raportarea la criteriile stabilite, raportarea la rezultatele anterioare (evaluarea de progres), raportarea la obiective;
- *în strânsă relaţie cu insuccesul, nereuşita*. Prin analiza cauzală a insuccesului se reliefează mai bine determinarea, direcţiile de acţiune pentru obţinerea succesului, atenţionarea asupra obstacolelor posibile, asupra normelor nerespectate, stilului incorect ales după situaţia concretă (*leadership*) etc.;
- *posibil de monitorizat*, pe obiective, pe criterii, pe etape, cu tehnici specifice pentru a interveni cu oportunitate, a regla procesul;
- *determinat de apropierea între nivelul de aspiraţie şi nivelul de expectanţă* a profesorului--manager şi al elevilor.

Printr-o determinare complexă, aceştia cunosc, acceptă obiectivele şi standardele formării--dezvoltării stabilite, dar stabilesc individual şi altele. Acestea exprimă performanţe de atins, globale, unitare, dar şi individuale şi indică nivelul la care să aspire cei implicaţi în actul educaţional, implicit şi în managementul său.

Nivelul de aspiraţie stabilit astfel motivează apoi comportamentul profesorului, elevilor, ca trebuinţă de performanţă, dorinţă de a avea succes. De aici şi rolul evaluării, al stimulării continue, eliminarea obstacolelor apărute pe parcurs şi atingerea scoplui, chiar la nivel minimal.

În această trebuinţă de succes apare şi latura subiectivă, afirmată pe o scară de la speranţă, credinţa unui succes minim, până la exagerarea lui prin raportare la contextul care să-i

favorizeze rezolvarea. Profesor şi elevi îşi atribuie atingerea unor performanţe, îşi conturează un nivel de succes, performanţă în activitatea lor, primul pentru managementul ei, ceilalţi pentru rezultate în formare-dezvoltare. Dar sunt convinşi că le vor şi atinge? Şi în ce condiţii?

Cercetări sintetizate de psihosociologie asupra câmpului educaţional (A. Neculau, Şt. Boncu, 1998, pp. 265-268) precizează rolul expectanţei (probabilitatea subiectivă, ipoteza împlinirii, apariţiei rezultatului pozitiv), al credinţei asupra succesului, asupra posibilităţilor de îndeplinire, al predicţiei (profeţiei) lor, al transformării acestora în motive, factori stimulatori ai activităţii, dovezi de efort, perseverenţă, organizare, depăşirea obstacolelor şi frustrărilor, a puterii de anticipare.

În acest context, managementul de succes este o aspiraţie, o profeţie, o credinţă a profesorului, dar este şi un mijloc pentru împlinirea aspiraţiilor elevilor, pentru întărirea că expectanţele, profeţiile se pot împlini *dacă*..... Şi aici intervine managementul educaţional al profesorului, în cazul nostru, al cărui specific vom încerca să-l descifrăm.

Şi exprimăm şi noi credinţa, profeţia (ipoteza de lucru, subiectiv formulată) că profesorul va sprijini elevii să realizeze performanţele la care aspiră, dacă el însuşi aspiră şi crede într-un management de succes, pe care-l descifrează şi aplică eficient, cu convingere.

De altfel, acest aspect este identificat şi în alte cercetări asupra managementului clasei (R.B. Iucu, 2000, pp. 122-126).

Nevoia de performanţă, aspiraţia către succes şi expectanţa (credinţa, profeţia) că se vor îndeplini depind esenţial de modul cum sunt concepute activităţile, cu elementele, condiţiile lor prin management (*leadership*).

Iar acest mod trebuie să reflecte raţionalitatea şi creativitatea profesorului în conceperea şi realizarea activităţilor la clasă, la disciplina sa şi să învingă empirismul, să dovedească profesionalismul aşteptat.

2. Managementul curriculumului

Profesorul-manager conduce formarea, dezvoltarea personalităţii elevilor, clasei la care predă disciplina de specialitate şi, pentru a îndeplini rolurile manageriale ce decurg, utilizează premise, condiţii oferite de contextul activităţii şcolare. Între acestea, în primul rând, curriculumul şcolar, pentru realizarea căruia profesorul alocă cea mai mare parte a timpului destinat activităţii sale concrete.

Scopul lucrării de faţă nu este însă analiza în sine a acestei probleme, pe care am dezvoltat-o anterior (E. Joiţa, 1998), ci încadrarea activităţii curriculare a profesorului în contextul activităţilor sale manageriale, la nivelul clasei. În acest context, rezolvarea problemelor curriculumului specific devine un câmp aplicativ pentru managementul educaţional şi, în acelaşi timp, o condiţie esenţială – dacă se respectă normele acestuia – pentru succesul activităţii.

Ce este managementul curriculumului?

Teoria, practica elaborării şi aplicării curriculumului şcolar abordează implicit probleme manageriale: decizia de elaborare şi aplicare, elaborarea de proiecte şi programe, documente variate, organizarea condiţiilor de aplicare, monitorizarea ei, evaluarea rezultatelor, validarea lui. Dar toate acestea promovate raţional, nu prin filtrul managementului, căci toată conducerea elaborării şi aplicării lui poate şi trebuie eficientizată astfel. Atunci acesta este

înţeles „ca un cadru generic de abordare a problemei curriculumului, abordarea formală, dirijată, cu finalităţi bine precizate pentru prezent şi perspectivă, cu luarea în calcul a tuturor factorilor umani, materiali, conceptuali şi contextuali cu rol determinant" (R.M. Niculescu, 2000b, p. 55).

De altfel, întreaga problematică a curriculumului poate fi abordată prin prisma managementului general, dar, în sens restrâns, managementul său se referă la acţiunile concrete de elaborare, aplicare şi evaluare-optimizare.

Profesorul devine, în acest angrenaj, cel care aplică direct, la clasă, la o disciplină, un curriculum fundamental asupra căruia s-a decis central şi unul elaborat local, ca un curriculum opţional la decizia şcolii.

Un curriculum unifică într-o formă conceptuală, organizatorică unitară patru elemente fundamentale: finalităţi-conţinuturi-strategii-evaluare, după modele justificate ştiinţific, pedagogic, sociologic, naţional, şi se concretizează în anumite documente (plan de învăţământ, programe şcolare, manuale, alte auxiliare). Asupra acestora se aplică funcţiile managementului sau câştigă în calitate dacă sunt elaborate, aplicate, evaluate prin prisma unui sistem de acţiuni, care se efectuează la diverse niveluri: de la cel central până la profesor.

Oprindu-ne aici doar, la managementul curriculumului realizat de către profesor la o disciplină, la o clasă, găsim că el aplică la scară activităţile manageriale cu acesta, de unde nuanţa strategică imprimată, şi arată cum se aplică la situaţii, în anumite condiţii concrete.

Dar tocmai această aplicare, supusă şi ea normelor manageriale, îl determină pe profesor să nu fie un simplu executant (doar anumite obiective, doar un anumit conţinut dat), ci să-şi dovedească raţionalitatea şi creativitatea, în limitele admise de criteriile de performanţă, standardizate în evaluarea sumativă.

Iar aceste principii se reflectă în:

- modul cum profesorul îşi planifică-proiectează-programează activităţile didactice;
- cum derivă şi precizează obiectivele specifice şi operaţionale ale capitolelor, lecţiilor (cele cadru şi de referinţă fiind date);
- cum îşi organizează conţinuturile date şi cele adaptate la specific, conform proiectelor, sistemului de acţiuni didactice;
- cum ia decizii specifice şi curente privind proiectarea, organizarea, alegerea strategiilor, condiţiilor, desfăşurarea etc.;
- cum gestionează resursele concrete pe care le are (materiale, didactice, umane, de timp ş.a.);
- cum va comunica elevilor, părinţilor, şcolii proiectele sale, cum le va adapta la aşteptările acestora, cum va antrena elevii în acest demers de management curricular;
- cum va organiza şi utiliza sistemul de informare şi comunicare din timpul activităţilor didactice, pentru a cunoaşte şi interveni la timp în reglarea procesului;
- cum va dirija şi coordona efectiv realizarea obiectivelor, prin sarcini, acţiuni, situaţii specifice;
- modul în care va controla şi aprecia cum, cât, dacă s-au realizat obiectivele (informative, formative, educative), în termeni de performanţă, eficienţă, succes, prin activităţile de aplicare a curriculumului dat (fundamental) şi adaptat (opţional);
- care sunt măsurile reglatorii ce le poate lua, cum, când.

Aşadar, întreaga sa activitate clasică de predare-învăţare-evaluare a unui curriculum specific trebuie şi poate fi abordat managerial. De fapt, toate activităţile sale manageriale (dezvoltate în capitolul III) îşi găsesc aplicarea pe acest teren principal.

Văzând atunci problema din perspectiva managementului educaţional, activitatea curriculară reprezintă o condiţie, un cadru principal de realizare. Ea se completează cu celelalte aspecte specifice, care nu contribuie decât la creşterea eficacităţii formării-dezvoltării elevilor.

Mai mult, fiecare dintre aspectele menţionate de intervenţie a profesorului asupra curriculumului poate fi abordat managerial distinct, rezultând capitole separate:

- managementul definirii, precizării obiectivelor;
- managementul definirii, prelucrării, utilizării, adaptării conţinuturilor;
- managementul definirii, realizării, optimizării strategiilor didactice (metode, mijloace, forme de organizare);
- managementul evaluării;
- managementul relaţiilor profesor – elevi (de conducere, afective, de comunicare);
- managementul, gestionarea resurselor procesului didactic;
- managementul cercetării pedagogice ameliorative;
- managementul propriei formări ca profesor ş.a.

Nu dezvoltăm aici managementul curriculumului specific în sine, ci îl integrăm în câmpul activităţilor, condiţiilor, dimensiunilor care definesc unitar competenţele manageriale ale profesorului. Aplicarea lui, ca bază numai a muncii profesorului, este, în acelaşi timp, şi cadrul în care se manifestă celelalte competenţe manageriale.

3. Gestiunea resurselor pedagogice

Managementul arată modul eficient, de succes, ştiinţific de conducere a oamenilor, de utilizare a ideilor specifice acesteia, de administrare şi gospodărire (gestionare) eficientă a resurselor, în vederea realizării obiectivelor organizaţiei. Şi profesorul recurge la această modalitate de concepere şi realizare a obiectivelor educaţiei, prin specialitatea sa, la nivelul clasei.

3.1. Necesitate. Esenţă

Pentru realizarea cu eficienţă a activităţilor manageriale de bază prezentate mai sus, profesorul face apel la anumite resurse pedagogice specifice (materiale, financiare, didactice, informaţionale, umane, temporale) pe care le cunoaşte iniţial, le adaptează, le organizează, asigurându-le condiţii de funcţionare, le integrează în proiectele sale, le armonizează, le utilizează raţional, le dezvoltă etc., potrivit obiectivelor activităţii sale.

Or, practica mangerială, la nivelul şcolii sau al clasei, arată multiplele dificultăţi, obstacole ce apar în calea managementului de succes, fie datorită lipsei acestora, fie calităţii inadecvate, fie gospodăririi şi utilizării neraţionale şi nepedagogice în activitatea educaţională.

În literatura managementului, această problemă practică, importantă în obţinerea şi evaluarea eficienţei activităţii, este înglobată mai ales în funcţia de planificare-proiectare şi organizare. Dar am constatat raportarea la toate activităţile manageriale ale profesorului a rolului resurselor pedagogice. Distinct, problema ţine de gestiune, care este văzută ca o modalitate de administrare a resurselor pedagogice existente la diferite niveluri de activitate educaţională (S. Cristea, 2000, p. 170).

Dacă ne raportăm la esenţa fiecăreia dintre funcţiile manageriale, vom deduce că şi gestiunea resurselor poate fi abordată în planul previziunii pe termen lung sau mediu (concepere, procurare, definire a rolului în strategia educaţională), al proiectării şi programării (pe termene scurte, pe teme, pe obiective), al organizării (integrarea acţională în sistemul elementelor procesului didactic), al deciziei curente (modul de utilizare în situaţiile, operaţiile concrete) şi al evaluării eficienţei lor în realizarea obiectivelor.

Ca şi dirijarea, coordonarea, gestiunea resurselor pedagogice asigură intervenţia directă în acţiuni a profesorului şi contribuie esenţial la reuşita conducerii procesului. Mai ales dacă urmează şi arborele de derivare a obiectivelor, atunci se trece de la o gestiune generală, strategică (pentru scopuri, obiective generale), la una operaţională (pentru obiective concrete, situaţii, acţiuni delimitate).

De aceea se şi acceptă paralelismul management prin obiective – gestiune prin obiective (S. Cristea, 2000, p. 170), care este, de fapt, un raport de la general la particular.

3.2. Gestionarea resurselor

Care este poziţia profesorului în managementul resurselor pedagogice, la disciplina sa, în activitatea la clasă (în principal)?

a) Resursele materiale (dotarea generală a şcolii şi specifică a claselor, spaţiile şi dotările în cofolosinţă pentru activităţile extraşcolare), profesorul de o anumită disciplină le utilizează în raport cu necesităţile predării-învăţării acesteia. Dar implicarea sa va fi nuanţată după destinaţia lor: clasă obişnuită, cabinet de specialitate, laborator, atelier specific.

În fiecare caz, profesorul, după concepţia şi stilul său managerial, va solicita şi contribui la o anumită dotare, amenajare, pentru a crea condiţiile optime procesului didactic. Este cunoscută mai ales implicarea şi utilizarea cabinetelor, laboratoarelor în acest sens. De altfel, preocupările actuale de eficientizare a resurselor materiale (E. Joiţa, 1998, pp. 129-137) sunt strâns corelate cu direcţiile de reformă a învăţământului. Aici se consideră că nerezolvarea problemelor specifice conduce chiar la un blocaj educaţional, ceea ce solicită soluţii mai ales manageriale: de schimbare, restructurare a modului de organizare şi utilizare, de modernizare prin introducerea noilor tehnologii informatice sau de rezolvare a unor probleme urgente, pentru o dotare minimală a unor şcoli (C. Bîrzea, 1994).

Dar un aspect, aparent neesenţial, este semnalat în literatura pedagogică ca relevant pentru concepţia managerială şi didactică a profesorului: aşezarea mobilierului şcolar în clasă (C. Bîrzea, 1995, pp. 101-102; R.B. Iucu, 2000, pp. 71-73).

Problema este prezentă în toată istoria învăţământului, ca şi arhitectura şcolară, pentru că şi ea reflectă concepţia pedagogică, nu numai în construirea lui, dar şi în asigurarea funcţionalităţii.

Profesorul clasei, în acord cu dirigintele şi elevii, poate alege dintre variantele actuale:

- distribuirea dreptunghiulară pe rânduri de bănci, în faţa catedrei (autoritatea profesorului este astfel mai evidentă – magistrocentrism);
- distribuirea pupitrelor mobile în pătrat, pentru mişcarea liberă a elevilor, cu catedra situată lateral, în plan secund (elevul se află în centrul atenţiei, profesorul este coordonator – şcoala activă);
- distribuirea în cerc a pupitrelor mobile, pentru a marca gruparea şi regruparea elevilor în munca de învăţare (elevul acţionează într-un câmp de influenţe sociale, dat de grupul alcătuit după criterii variate – învăţământul centrat pe grup, pe relaţii de comunicare);

- distribuirea pupitrelor mobile pe „centre de învățare", pe module, la care elevii participă după preocupările individuale, temele de învățare prin cercetare primite sau alese (elevul este sprijinit să-și aleagă temele, proiectele de învățare independentă sau în grup, prin metode active, profesorul asigurând condițiile și îndrumarea – „clasa deschisă", învățământ prin cercetare);
- la care adăugăm și tendința actuală a introducerii în clasă a calculatoarelor, cu modificările ce survin.

În general însă, profesorul clasei este implicat în asigurarea condițiilor ergonomice (gr. *ergon* – muncă): spațiu adecvat, iluminatul, temperatura, ambientul, securitatea, sursele de poluare variată, modul de pavoazare, umiditatea, aerisirea, condițiile de comunicare și relaționare, dotarea cu surse informaționale și consumabile, coloristica ș.a. (R. Dăscălescu, 1975; R.B. Iucu, 2000, pp. 71-74; E. Surdu, 1995, pp. 123-124).

Profesorul utilizează această pârghie în managementul său, dacă se implică în dotare, amenajare, utilizare eficientă, îmbogățire. Astfel, el motivează elevii, îi atrage, asigură climatul, plăcerea de a acționa, deschiderea către ceilalți, poate stabili punți de comunicare și de activizare, disciplinează, formează deprinderi de ordine, sprijină afirmarea creativității.

Dacă ne raportăm la timp, ca dimensiune a activității didactice, managementul resurselor materiale o deschide, o dezvoltă și o încheie (cel puțin pentru un an școlar), ea fiind corelată și cu dimensiunea igienico-sanitară, necesară dezvoltării elevilor (fizice, intelectuale, estetice, ecologice, morale).

b) Resursele didactice propriu-zise (mijloacele de învățământ) îl interesează pe profesor nu numai pentru realizarea obiectivelor de învățare, ca auxiliare ale metodelor și componente ale strategiilor didactice, dar și din perspectivă managerială.

Literatura didactică analizează problema mijloacelor de învățământ din prima perspectivă: descriere, funcții, clasificare, integrare metodică în activități.

Ca și în cazul resurselor materiale generale, profesorul-manager, ca gestionar al mijloacelor de învățământ necesare predării-învățării disciplinei sale, trebuie să se implice în:

- alcătuirea planului de dotare specifică, în contextul celui școlar, conform obiectivelor educaționale și curriculumului dat, conform concepției sale pedagogice, nivelului de creativitate și cercetare didactică, experienței și rezultatelor anterioare;
- precizarea necesarului și căutarea soluțiilor de procurare și amenajare (cabinet, laborator, atelier), cu apel la bugetul școlar sau resursele extrabugetare, în contextul parteneriatului educațional, prin autodotare sau prin transfer;
- organizarea evidenței acestora, a funcționalității, a posibilităților de utilizare pentru diferitele obiective și conținuturi precizate în curriculum, rezultând o precizare a locului, momentului utilizării lor în planificările concepute. Empiric, în aceste documente ale profesorului chiar apare rubrica specifică, cerută mai ales de către conducerea școlii, ea fiind interesată și de gestiunea lor economică, contabilă, de păstrare și menținere în funcțiune mai îndelungată.
  Desigur că profesorul, ca utilizator, va gestiona aici modul de păstrare, securizare, distribuție, conștientizare a elevilor, reparare sau recondiționare;
- organizarea, coordonarea, îndrumarea, evaluarea modului de integrare metodică a acestor resurse în activitățile concrete, conform proiectării-programării pe capitole sau lecții: ce mijloace, cât timp, pentru ce obiective, în combinație cu care metode, în ce mod vor fi utilizate de către elevi (independent, în grup), ce îndrumări, ce demonstrații sunt necesare, în ce etape ale activității, în ce mod după tipul de variantă strategică a lecției ș.a.;
- inițierea de cercetări pedagogice pe tematica managementului acestor resurse, nu numai în sens strict didactic, metodologic.

c) Resursele umane la nivelul clasei care constituie obiect al managementului profesorului sunt date de însişi elevii ei: dimensiunile psihologice (cognitive, afective, voliţionale, motivaţionale, acţionale, temperamentale, atitudinale, aptitudinale), sociologice (adaptare, integrare, comunicare, cooperare, relaţionare), biologice (starea de sănătate), axiologice (sistemul de valori, norme, cultură, inovare).

Desigur că literatura pedagogică, psihopedagogică, sociopedagogică, de medicină şcolară a dezvoltat specific problema, dar încă nu suficient de explicit şi nu din perspectivă managerială.

Studiile existente aici sunt raportate mai ales la managementul disciplinei în clasă, al cooperării intra- şi intergrupale, la gestionarea situaţiilor de criză în clasă, a climatului, a capacităţilor de muncă ale elevilor, a surselor de succes formativ, inclusiv la automanagementul profesorului (E.E. Geissler, 1977; H. Pitariu, 1994; C. Creţu, 1997; G. Albu, 1998; R.B. Iucu, 2000).

În capitolele următoare vom dezvolta aspecte ale acestei probleme esenţiale, ce se poate rezolva concomitent cu acţiunea de bază de predare-învăţare-evaluare.

Oricum, eşecul managerial al profesorului îşi pune amprenta pe rezultatele şcolare ale elevilor, pe întreaga sa formare.

d) Resursa temporală este mai ales solicitată managerial în cazul programării, organizării acţionale, desfăşurării activităţilor, rezolvării sarcinilor şi situaţiilor.

De aceea precizarea timpului necesar şi efectiv este una dintre normele pe care le precizează profesorul, indiferent dacă realizează o prognoză (timp îndelungat), proiectare (timp mediu), programare, acţiune operaţională (timp scurt).

Gestiunea timpului şcolar câştigă în eficienţă în funcţie de cultura pedagogică şi managerială a profesorului, de experienţă, de analiza obiectivă a acţiunilor de succes sau a eşecurilor, de stilul adoptat, de nivelul formării capacităţilor organizatorice ale elevilor, de proiectarea priorităţilor, de apelul la mijloacele de învăţământ (informaţie), de densitatea sarcinilor pe unitate de timp, de alegerea metodelor ce aduc câştig de timp, de dozarea efortului, de particularităţile individuale ale capacităţii de învăţare, de ritmul propriu de rezolvare şi intrare în acţiune, de rapiditatea sesizării şi rezolvării dificultăţilor şi abaterilor, de gradul de sistematizare şi eliminare a detaliilor nesemnificative, de eliminarea „timpilor morţi", de ritmul luării deciziilor curente şi rapiditatea rezolvărilor, de gradul de motivare şi odihnă al elevilor, de utilizarea mijloacelor de stimulare, de efectele alternării strategiilor şi situaţiilor, de competenţele şi capacităţile profesorului ş.a.

Strict managerial, este vorba despre gestiunea bugetului de timp (al profesorului, al elevilor, al activităţilor de clasă).

Literatura managementului consideră timpul managerului „o cheie de boltă" pentru aprecierea succesului eficienţei, un semn al abordării ştiinţifice a activităţii, a raţionalităţii.

Dacă organizarea, programarea nu sunt optimizate, timpul devine „sursa cea mai precară" (P.F. Drucker, 1994, pp. 41-76). Căci decizia porneşte tocmai de la cunoaşterea timpului avut la dispoziţie: el impune limitele activităţii, rezerva sa este unică, este lesne tendinţa „de a pierde timp", curba de efort este variabilă, introducerea unei schimbări solicită timp, cea mai bună sistematizare a sarcinilor nu este uşor de găsit, nu se acordă suficientă încredere pentru a delega unele sarcini elevilor, nu se realizează curent o analiză a cauzelor pierderii timpului în lecţii, nu se corelează adecvat timpul activităţii cu numărul de elevi în clasă şi nu se recurge la munca independentă în grup, nu se asigură o mai rapidă circulaţie a informaţiilor (surse de documentare, lectură continuă, stocarea şi găsirea lor automată, sistematizarea), predominarea predării detaliate ş.a.

De aceea, conchide B.F. Drucker, se pot parafraza aici două bine cunoscute maxime: „Cunoaşte-ţi timpul" şi „Dacă timpul nu este organizat, nimic altceva nu se poate organiza".

Gestionarea timpului poate deveni mai eficientă, dacă profesorul:

- îşi fixează cu claritate ce are de făcut în intervalul dat în curriculum;
- selectează şi grupează obiectivele şi conţinuturile;
- elaborează programe riguroase;
- anticipează obstacole şi greşeli tipice;
- formulează variante de organizare şi desfăşurare;
- echilibrează încărcătura de sarcini pe categorii de elevi, pe grupe şi pentru sine;
- analizează oportun cauzele de dezorganizare şi ia decizii curente adecvate;
- antrenează, conştientizează elevii asupra acestei resurse, îmbogăţind ritmul, raţionalizarea mijloacelor;
- la fiecare capitol sau lecţie lasă o rezervă de timp pentru recuperări;
- adoptă varianta de lecţie care-i introduce pe elevi mai repede în învăţarea propriu-zisă (cât timp se pierde cu „ascultarea" clasică oră de oră, cu verificarea frecvenţei, cu „moralizarea", cu predarea după manual etc.?);
- creează condiţii pentru ca elevul să fie odihnit, motivat, interesat în participarea optimă în activitate (Se interesează de regimul său zilnic? Ce volum de teme pentru acasă dă? Asigură sursele informative pentru munca independentă?).

Desigur că se ridică aici şi un alt aspect practic: dar bugetul de timp săptămânal al profesorului? Aceasta este o problemă importantă şi priveşte normarea activităţii profesorului, statuată prin acte legislative (norma didactică şi norma de predare).

Aici interesează însă aspectul pedagogic: cum foloseşte raţional profesorul-manager acest timp, în raport cu obiectivele educaţionale, pe care trebuie să le realizeze cât mai eficient.

e) Resursele informaţionale vor fi abordate distinct (capitolul VI. 6), atât pentru rolul şi locul lor ocupat în managementul clasei, în activitatea propriu-zisă a profesorului, cât şi pentru necesitatea valorificării preocupărilor actuale de utilizare a tehnologiei informaţiei (sistemul informatic) şi în acest domeniu.

4. Marketing educaţional

Am constatat că eficienţa, succesul managementului clasic, de către profesor, depinde de o serie de cerinţe, norme, reguli ale acţiunilor specifice, desfăşurate prin predarea-învăţarea--evaluarea disciplinei sale.

4.1. Necesitate. Esenţă

Dar există şi o nevoie reală, explicită de acest management?. Îl solicită elevii sau însuşi profesorul?

Argumentele pedagogice favorabile sunt cunoscute şi izvorăsc din esenţa educaţiei. Ce metode să folosească profesorul pentru a cunoaşte nevoia reală a elevilor de management eficient? Sub ce aspecte? Ce servicii educaţionale să le fie oferite în cadrul lecţiilor sau al activităţilor opţionale, la o disciplină, de către profesor?

De acest aspect se ocupă marketingul educaţional, ca ramură a marketingului general, iar profesorul-manager, pentru activitatea la clasă, va adapta doar unele aspecte. În sens economic,

marketingul abordează eficienţa economică, prin utilizarea metodelor, tehnicilor de studiere a cerinţelor pieţei (engl. *market* – piaţă, cerere, a vinde), ca şi de livrare, de promovare a mărfurilor de la producător la cumpărător, de depozitare, de transport şi alte servicii specifice.

Prin marketing educaţional se înţelege „un ansamblu de metode şi tehnici utilizate de către un ofertant de programe educaţionale, organizaţie sau un sistem de educaţie pentru a determina: receptivitatea (adică nevoile şi motivaţiile) potenţialilor clienţi faţă de un anumit produs sau serviciu educaţional şi promovarea unui produs/pachet educaţional pe o anumită piaţă" (S. Iosifescu, 2000, p. 30).

Şi anterior, cercetări pedagogice au încercat să sondeze aşteptările elevilor, ale părinţilor faţă de educaţie, şcoală, în funcţie de care sunt luate anumite decizii strategice sau operaţionale. Consecinţa practică este construirea unei planificări-proiectări „orientate pe piaţă" (educaţională) şi este un mijloc de dezvoltare, ameliorare a educaţiei, a muncii profesorului, în sens pedagogic şi managerial.

Astfel, marketingul devine un element esenţial al managementului strategic al profesorului, influenţând deciziile sale de proiectare, organizare, coordonare, evaluare.

În plan psihosocial este un mijloc de conştientizare, motivare, participare, afirmare a elevilor la realizarea tocmai a ceea ce au formulat ca aşteptări, propuneri.

În acest context, marketingul educaţional devine atribuţie a conducerii centrale (minister, inspectorat), dar şi locale (şcoală), ca aspect al descentralizării, al nevoii de integrare în comunitate, de rezolvare a relaţiei între cererea şi oferta de educaţie, de adaptare la dinamica acesteia. Mai ales în condiţiile apariţiei unei multitudini de alte oferte educaţionale, decât prin şcoala tradiţională (curriculum opţional şi la decizia şcolii, forme ale învăţământului particular, forme variate de calificare la locul de muncă şi la distanţă, programe naţionale şi internaţionale de formare ş.a.).

Ce face profesorul în aceste condiţii? Va trebui să se informeze în domeniu, să participe la eforturile şcolii sale, să cunoască aşteptările părinţilor şi elevilor săi, să participe el însuşi la stagii de formare continuă, dar mai ales să aplice principii de marketing în managementul clasei, al predării disciplinei sale. Pentru profesor „piaţa" este tocmai activitatea desfăşurată la clasă, la disciplina sa, „cumpărătorii" fiind elevii, „oferta" – proiectele, programele educaţionale, „serviciile" – acţiunile, strategiile, resursele, relaţiile necesare, „cererea" – aşteptările, interesele elevilor.

Acestea fiind datele specifice, profesorul-manager poate utiliza una dintre strategiile de marketing – cea bazată pe „nişă". Adică oferă anumite proiecte-programe doar la disciplina sa, pentru un timp determinat, şi se adresează doar unui segment al pieţei – elevii clasei sale.

4.2. Procesul de marketing

Prin adaptarea referinţelor la marketingul educaţional general (S. Iosifescu, 2000, pp. 30-37; C. Zamfir, 1994; A. Andrei, 2000, pp. 129-138; R.M. Niculescu, 2000, pp. 94-140, 272-285), putem descifra procesul de marketing pentru profesorul-manager:

A. Cunoaşterea, identificarea, evaluarea iniţială a aşteptărilor, nevoilor de formare-informare-educare prin activitatea şcolară (la început de ciclu curricular, de an şcolar, de semestru, de capitol, de lecţie), dar şi prin cea extraşcolară, la disciplina sa. Aceasta înseamnă, progresiv:

a) analiza cerinţelor actuale de formare-dezvoltare a personalităţii elevilor şi a bazei pedagogice de susţinere teoretică şi practică;

b) analiza cerinţelor şi conţinutului curriculumului general şi specific al disciplinei sale (fundamentarea, planul de învăţământ, programele şcolare, manualele alternative, alte auxiliare) şi definirea posibilităţilor de adaptare la condiţiile concrete ale activităţii sale;
c) identificarea, analiza aşteptărilor şi nevoilor elevilor, părinţilor şi raportarea la curriculumul dat, la condiţiile şcolii. Aceste nevoi pot corespunde obiectivelor şi ofertei curriculumului, dar pot fi şi diferite, însă rezolvabile prin curriculumul opţional şi alte modalităţi.

Oricum, problema se înscrie în ceea ce didactica numeşte „evaluarea iniţială", dar fără a mai fi limitată la cunoştinţe, capacităţi necesare noii învăţări.

Atunci, profesorul trebuie să se intereseze, ca manager, şi de alte nevoi ale elevilor:

- resurse (materiale, didactice, informaţionale);
- noi tipuri de relaţii (de comunicare, de autoritate);
- modalităţi de afirmare a participării sale, de dezvoltare personală prin şi dincolo de programul şcolar;
- noi roluri ale profesorului faţă de elevi (coordonare, îndrumare, consiliere);
- programe alternative de organizare a activităţilor;
- relaţii mai bune între formal, nonformal, informal;
- introducerea noutăţilor ştiinţifice sau tehnice;
- folosirea de criterii şi metode obiective de evaluare;
- posibilităţi noi de integrare a disciplinei sale în sistemul ştiinţelor şi domeniilor profesionale de perspectivă etc.

Ca metode, tehnici constatative în acest sens, profesorul poate utiliza aici:

- analiza rezultatelor anterioare în raport cu aşteptările;
- analiza cauzală a orientării elevilor spre anumite probleme şi manifestarea dezinteresului pentru altele;
- observarea comportamentului elevilor în diferitele activităţi organizate;
- convorbiri şi discuţii în grup;
- aplicarea de chestionare elevilor şi părinţilor;
- convorbiri cu alţi profesori;
- analiza comparativă a orientărilor din alte şcoli sau zone;
- analiza rezultatelor absolvenţilor şi a orientării lor profesionale;
- analiza tendinţelor în situaţii statistice elaborate central sau local;
- analiza specificului comunităţii din perspectivă educaţională şi de dezvoltare socio-economică şi culturală.

B. Elaborarea unui proiect de ameliorări, adaptări pentru un termen mediu sau scurt, a previziunii elaborate pe baza curriculumului oficial. Acesta va constitui oferta făcută elevilor, promovată cu elementele ei de noutate, de interes, înainte de a intra în procesul de predare-învăţare propriu-zis (în prima săptămână a anului şcolar, în prima oră a capitolului, în primele minute ale noii lecţii) sau/şi pe parcurs.

Astfel, ceea ce se numeşte curent „adaptare la condiţiile concrete" rezultă tocmai din acest studiu, din evaluarea iniţială efectuată asupra cererii de educaţie a elevilor. Şi se concretizează într-o planificare-proiectare-programare ameliorată, diferită de modelele centrale şi de ale altor profesori.

În urma informaţiilor acumulate, profesorul va realiza o analiză critică globală, aplicând una dintre tehnicile specifice – SWOT, privind listarea punctelor tari (*Strenghts*), a punctelor slabe (*Weaknesses*), a oportunităţilor (*Opportunities*) şi a ameninţărilor (*Threats*).

Aşa poate argumenta profesorul intervenţia raţională, motivată şi creativă asupra obiectivelor (specifice, operaţionale), conţinuturilor (tematici solicitate), resurselor (procurare, gestionare), strategiilor, relaţiilor de conducere şi de comunicare, asupra sistemului informaţional, organizării activităţilor etc. Este ceea ce numim curent optimizarea procesului didactic între limitele curriculumului şcolar obligatoriu şi mai ales ale celui opţional, la decizia şcolii (30%) şi la nivelul managementului activităţilor.

C. Prezentarea ofertei, supunerea în atenţia elevilor a liniilor generale ale proiectului ameliorat pentru anul în curs, semestrul, capitolul, lecţia curentă, în etapele de început al acestora.

Ar fi aici o perfectare a ceea ce se realizează la început de etapă: profesorul prezintă intenţiile, cerinţele, aşteptările, modalităţile, dificultăţile ş.a. specifice activităţii la disciplina sa.

Astfel, se consideră că elevii sunt motivaţi, se pot organiza, îşi formulează propriile aşteptări şi criterii de performanţă sau că le este „captată atenţia".

Problema, pentru succesul managerial, este însă ca receptivitatea lor să fie mai complex determinată, tocmai prin studiul anterior mai amplu al cererii de educaţie. Apoi interesul trebuie să fie menţinut, amplificat prin activităţile manageriale ale profesorului şi prin considerarea elevului în calitate de comanager, în luarea deciziilor curente.

D. După anunţarea şi discutarea ofertei de „servicii" educaţionale astfel proiectate şi ameliorate, de-a lungul timpului şcolar afectat, profesorul „va promova acest pachet de servicii" către elevi, prin activităţile didactice şcolare şi extraşcolare (programe anunţate, prezentate, descrise, adoptate, repartizate), concepute acum şi managerial.

E. Ameliorarea pe parcurs a acestor „servicii" (de informare, de predare, de activizare, de tratare diferenţiată etc.), prin evaluarea continuă a activităţilor, rezultatelor.

Depinde de modul în care profesorul „ştie să-şi vândă marfa" şi de interesul, libertatea elevilor de a contribui la îmbunătăţirea „produselor" prezentate.

5. Participarea şi implicarea elevilor

În activitatea instructiv-educativă, deja profesorul respectă principiul participării active şi conştiente a elevilor în realizarea obiectivelor formării-dezvoltării lor, promovează strategii activizante (metode, forme de organizare) şi relaţii de comunicare, evaluare stimulativă. Dar nu trebuie limitată participarea, implicarea elevilor la ceea ce didactica numeşte „activizarea" lor în procesul învăţării la o disciplină.

Activizarea este o condiţie a optimizării procesului didactic (M. Ionescu, 1982, pp. 150-160) pentru că arată cum să se înveţe mai bine în sine, cum să se înţeleagă datele ştiinţifice predate. De aici şi studiile intense de psihologie pedagogică, metodologie didactică privind mobilizarea, motivarea elevilor, utilizarea metodelor activ-participative în învăţare.

Dar acum să vedem rolul managementului activităţii în obţinerea succesului aşteptat în învăţare, formare-dezvoltare: proiectarea raţională, organizarea condiţiilor, crearea climatului optim, utilizarea relaţiilor de comunicare, implicarea elevilor înşişi în activitatea de conducere, a activizării lor.

5.1. Esenţa managementului participativ

Acceptând teza că şi în managementul acestui proces, în clasă, elevul este coparticipant, ce probleme specifice rămîn de rezolvat aici de către profesor?

Teoretic, participarea arată acceptarea, împărtăşirea ideilor, aspiraţiilor, strategiilor, relaţiilor la nivelul unui grup, care devin motive pentru implicarea în acţiunile acestuia, de conducere pentru rezolvarea cu succes a obiectivelor asumate. Bineînţeles că nu este vorba despre rezolvarea sarcinilor curente de învăţare, ce reprezintă obligaţie şcolară a elevului, ci de rezolvarea problemelor ţinând de conducerea procesului de predare-învăţare-evaluare la disciplina respectivă.

De fapt, participarea, în sensul larg, este un proces, de care va ţine cont profesorul în organizarea atragerii elevilor în management:

- receptarea, cunoaşterea problemelor proiectului prezentat, identificarea aspectelor ce-l interesează, în baza prezentării iniţiale făcute de către profesor, motivarea necesităţii participării;
- detalierea informaţiilor asupra acestora, acumularea de noi informaţii, compararea cu rezultatele altor implicări în luarea deciziilor, în îmbunătăţirea proiectului (obiective, conţinut, strategie, evaluare), în organizarea acţională şi a resurselor, în coordonarea rezolvării, în reglarea acţiunilor, în evaluarea managerială;
- participarea şi implicarea efectivă, în sens constructiv, critic, creativ chiar;
- evaluarea participării, implicării prin rezultatele obţinute, climatul creat etc. şi conturarea altor acţiuni.

Având în vedere statutul elevilor, stadiul în care se află ca formare-dezvoltare a personalităţii, ca experienţă acumulată în această problemă, cerinţele curriculumului, stadiul iniţierii în specificul disciplinei şcolare respective, desigur că profesorul va stabili raţional până la ce nivel, unde, cum se poate implica elevul în managementul unei activităţi proiectate, programate.

Căci apare aici şi o nouă modalitate de tratare diferenţiată a elevilor: implicarea în management după particularităţile individuale, la nivelul clasei sau al rezolvării propriilor sarcini date/alese.

Tot astfel, participarea poate fi realizată şi la nivel de grup: în grup sau prin delegaţi (lideri informali), o soluţie mai frecvent acceptată de către profesor, într-o clasă numeroasă, în parte şi datorită rolului formativ-educativ al grupului, cunoscut din pedagogie.

De fapt, profesorul va sesiza aici nuanţele practice: toţi elevii participă (obiectiv) la lecţie, receptează, „sunt atenţi", răspund etc., dar fiecare se implică în alt mod, la alt nivel (ca participare subiectivă).

Or, acest din urmă aspect este important în managementul activităţii.

Participare şi implicare nu înseamnă însă doar simpla „consultare" a elevilor de către profesor, aşa cum este tendinţa practică.

Aici intervine o problemă de stil managerial, devenită un act formal (pentru că „trebuie"), se doreşte o confirmare rapidă a proiectului sau a deciziei luate, „nu este timp" pentru aprofundare, „oricum nu sunt de esenţă opiniile elevilor" şi se procedează „aşa cum s-a stabilit".

Este lesne de înţeles că o asemenea atitudine a profesorului, ca şi altele în aceeaşi manieră, demobilizează, demotivează elevii. Neparticiparea, neimplicarea devin regulă, apărând şi alte fenomene: indisciplina, oboseala, monotonia, absenteismul, conflictele, falsul interes pentru lecţie, recurgerea la autoritatea formală a profesorului etc.

De aceea, profesorul are nevoie în acest caz de capacităţi, competenţe specific manageriale pentru provocare, ascultare, receptare, stimulare, negociere, aprobare-valorizare, ameliorare, recunoaştere, dacă doreşte participarea şi implicarea reală, progresivă a elevilor în conducerea activităţii.

Dar profesorul trebuie să creeze şi alte premise:

- organizatorice, prin crearea de situaţii, concepere de acţiuni (individuale sau în grup), în timpul lecţiei, pe această temă;
- decizionale, prin antrenarea în culegerea de informaţii necesare, formularea de variante, alegerea variantei optime, urmărirea aplicării, evaluarea rezultatelor;
- normative, prin precizarea cerinţelor, regulilor de respectat în participare, implicare, pentru a nu deregla, dăuna procesului didactic;
- psihologice, prin cunoaşterea şi antrenarea, stimularea (corectarea trăsăturilor implicate);
- psihosociale, prin identificarea elementelor care motivează implicarea: mentalitatea, atitudinea, interesul, creativitatea, responsabilitatea, comunicarea, cooperarea, motivaţia, trăirea satisfacţiilor/insatisfacţiilor.

Managementul participativ este enumerat printre metodele manageriale (O. Nicolescu, 1995, pp. 280-284), dar este considerat, mai mult, chiar „o stare de spirit" actuală, pentru că implică în adoptarea deciziilor şi rezolvarea lor atât pe manager, cât şi pe executanţi.

Între avantaje, pot fi menţionate: creşterea nivelului general de informare a elevilor asupra problemelor procesului educaţional, creşterea gradului de fundamentare a deciziilor, amplificarea antrenării în management, folosirea superioară a potenţialului uman.

Dar să nu fie uitate limitele: volumul de timp cerut pentru consultare şi participare, diminuarea operativităţii soluţionării, mărirea nevoii de resurse (informaţionale, în principal).

5.2. Managementul prin motivaţie

Motivarea elevilor pentru implicarea în managementul activităţii este alta decât cea pentru rezolvarea sarcinilor curente de învăţare şi probabil că mentalitatea autorităţii statutare a profesorului va inhiba încă.

Literatura managementului a început să studieze motivaţia o dată cu trecerea de la teoria managementului clasic, ştiinţific (F. Taylor, H. Fayol), la teoria relaţiilor umane (F. Mayo), teoria calităţilor managerilor, teoria abordării sistemice până, mai ales, la teoriile actuale situaţionale (de contingenţă).

Progresiv, s-a ajuns la concluzia că mai mulţi factori contribuie la obţinerea succesului managerial, dar motivaţia resursei umane este de bază.

Psihologia, apoi psihologia socială şi psihologia pedagogică dezvoltă aspecte precum: rolul şi locul trebuinţelor, ierarhia trebuinţelor umane, factori determinanţi, categorii de motive, nivelul de aspiraţie, specificul motivaţiei şcolare, dinamica ei, mijloace de influenţare.

În literatura managementului apare ca unul dintre factorii umani de eficienţă comportamentală în conducere, atât pentru manageri, cât şi pentru executanţi (mai ales).

Aspectele ei specifice aici sunt raportate la (A. Prodan, 1999):

- definirea esenţei şi determinării în afirmarea comportamentului de muncă (energizare, direcţionare, menţinere, susţinere);
- identificarea motivelor reale este dificilă, pe baza analizei comportamentului: o acţiune exprimă mai multe obiective, în manifestarea lor motivele îmbracă mai multe forme,

motive similare stau la baza unor comportamente diferite, motive diferite duc la acţiuni identice, particularităţile individuale duc la modalităţi de expresie diferite;
- sesizarea şi influenţarea dinamismului naturii, formelor, exprimării motivelor;
- sesizarea şi respectarea/influenţarea diferenţelor individuale în formulare, alegere;
- cunoaşterea, evaluarea şi urmărirea efectelor, rezultatelor obţinute asupra motivelor ulterioare;
- corelarea interpretărilor ce se dau diferitelor motive, pentru a le influenţa adecvat: determinarea inconştientă a unora (instinctuală) sau ca efecte ale întăririlor anterior făcute (motivare prin consecinţe) ori prin anticiparea viitorului în mod conştient (credinţe, aşteptări, anticipări, expectanţe).

Faţă de studiul motivaţiei şcolare, literatura managementului dezvoltă mai multe teorii explicative, având în vedere şi complexitatea acestei activităţi, dar şi particularităţile adulţilor, la care motivele sunt mult diversificate.

Elementele de referinţă stabilite astfel trebuie să intre totuşi în cultura managerială a profesorului, căci şi motivaţia elevilor poate fi privită în sens formativ, dincolo de cea şcolară propriu-zisă.

Astfel, se consideră că indivizii se implică în managementul muncii lor în mod diferit (A. Prodan, 1999, pp. 46-72; S. Iosifescu, 2000, pp. 66-72), ţinând cont de următoarele variabile care interacţionează în mod dinamic: caracteristici individuale (interese, atitudini, trebuinţe), caracteristici ale acţiunii (tipuri de recompense, gradul de autonomie, controlul performanţei, gradul de varietate al sarcinilor) şi caracteristici ale mediului de lucru (condiţii concrete, directe şi condiţii ale mediului organizaţiei).

În raport cu acestea s-au conturat ca teorii, posibil de aplicat şi în managementul clasei de către profesor:

- teoria ierarhiei trebuinţelor (A. Maslow) arată că orice comportament este bazat pe ideea de satisfacţie/activare/privare/dominare a cinci categorii de trebuinţe, văzute progresiv: trebuinţe fiziologice – de necesitate şi siguranţă –, sociale şi de iubire – de autoestimare –, de autorealizare;
- teoria factorilor duali (F. Herzberg, 1959, 1972) relevă rolul discontinuităţii între factorii care produc satisfacţia (responsabilitatea, realizările, promovarea, munca pentru sine, recunoaşterea) şi cei care produc insatisfacţia în muncă (relaţiile, caracteristicile de lucru, stilul managerului, autoritatea, recompensele). Primii sunt factori interni (motivaţionali), iar ceilalţi sunt factori externi (igienici);
- teoria achiziţiei succeselor (D.C. McClelland, 1951, 1977) interpretează comportamentul motivat pe baza nivelului de aspiraţie, a nevoii de succese, în baza performanţelor anterioare. Comportamentul motivat este în funcţie de puterea motivului, de aşteptare, de stimulare sau C.m. = f(MxAxS);
- teoria celor trei nevoi individuale – E.R.G.: existenţiale (*Existence*), relaţionale (*Relatedness*) şi de împlinire (*Growth*) arată că ne dorim cu atât mai mult cu cât sunt satisfăcute mai puţine nevoi (!);
- teoria performanţelor aşteptate (V.H. Vroom, 1964, 1973) subliniază ideea că motivaţia unui individ de a exercita un efort la un nivel al performanţei este dată de perceperea asociaţiei dintre acţiuni şi realizări, între factori individuali şi organizaţionali.

Relaţia comportament – performanţă este caracterizată de existenţa a trei mărimi: raportul efort – performanţă (aşteptarea, expectanţa), raportul performanţă – recompensă (instrumentalitatea, încrederea) şi valenţa (orientare afectivă spre un rezultat, preferinţa).

Iar forţa motivaţională apare din combinarea celor trei factori.

Studiile aplicative ale teoriei aşteptării au arătat numeroase consecinţe, asupra comportamentului managerului în stimularea indivizilor, ca şi asupra organizaţiei (cunoaşterea valorii rezultatelor pentru fiecare angajat; definirea tipului de comportament aşteptat; asigurarea că efortul depus duce la performanţa aşteptată; între performanţele şi recompensele dorite să fie o strânsă legătură; analiza situaţiei globale pentru a cunoaşte conflictele; recompensele să fie diferite, echitabile pentru a influenţa şi comportamentul etic; definirea sarcinilor după performanţe aşteptate; managerul să menţină aşteptările şi structurile de recompensare după performanţe).

Teoria aşteptării se consideră a promite cel mai mult în ceea ce priveşte motivarea efectivă a indivizilor, dar solicită o diagnoză corectă:

- teoria echităţii (S. Adams, 1964) se bazează pe nevoia de echilibru psihologic sigur al individului, care în relaţiile de muncă preferă o condiţie de echitate, adică să aibă sentimentul că este tratat corect şi imparţial faţă de ceilalţi, după eforturile depuse şi rezultatele obţinute;
- teoria obiectivelor (E. Locke, 1968) arată că randamentul şi comportamentul individului sunt influenţate de nivelul, dificultatea obiectivelor pe care şi le fixează (el) sau pe care le alege, le acceptă dintre cele date;
- teoria condiţionării operante (B.F. Skinner, 1953) arată în sens behaviorist că un comportament se manifestă în funcţie de consecinţele sale, de întăririle primite, care conduc la un comportament ulterior pozitiv (prin trăire pozitivă) sau negativ (prin pedeapsă) ori suprimat, eliminat;
- teoria optimismului motivaţional (legea Yerkes şi Dodson) arată că există un punct al motivaţiei optime care creşte o dată cu descreşterea dificultăţii sarcinilor. Ceea ce are consecinţe asupra evitării situaţiilor de supramotivare, în raport cu intensitatea stimulului extern sau intern.

Aceste teorii nu au fost încă aplicate experimental, spre validare, în managementul educaţional, dominând încă modelele oferite de psihologia învăţării. Dar unele elemente pot fi recunoscute, înglobate mai ales în definirea strategiilor de educare a motivaţiei şcolare.

Astfel, vom regăsi ca soluţii în literatura pedagogică (I. Neacşu, 1978, 1983, pp. 157-163) pentru motivarea elevilor în învăţare: prin natura sarcinilor (varietate, autonomie, relaţionare şi rezolvare, implicare în alegere, performanţă aşteptată, efort şi competenţă), prin activităţi cu caracter situaţional şi de joc, prin procese de competiţie şi cooperare, prin performanţe anticipate, prin utilizarea situaţiilor-problemă, prin mărirea valenţelor afective ale activităţii, prin dirijarea interesului pentru studiu individual ş.a.

Metodele pedagogice utilizate în motivarea pentru învăţare sunt utilizate curent de către profesor; acum, şi în calitate de manager, repertoriul său trebuie să se îmbogăţească şi să se diversifice.

Astfel, vom adăuga şi vom adapta, pentru motivarea elevilor în calitate de comanageri ai activităţii în clasă, şi alte strategii explicit manageriale (A. Prodan, 1999, pp. 145-181), rezultate din teoriile menţionate mai sus:

- strategia recompenselor, mai ales morală în cazul elevilor, acordul, recunoaşterea, lauda, aprecierea, acordarea de diplome, încurajarea, acordarea de roluri şi sarcini, delegarea, poate chiar şi recompense materiale;
- strategia creşterii progresive a nivelului performanţelor aşteptate, posibil de atins, la nivel individual sau în grup;

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

- strategii prin redefinirea sarcinilor, punerea în mai multe situaţii, anticiparea dificultăţilor, pregătirea pentru învingerea obstacolelor, prevenirea conflictelor;
- strategii prin antrenarea ori evaluarea continuă şi formularea de variante de decizii curente de corectare, adaptare;
- strategii de rezolvare a sarcinilor cu resurse minime, dar eficient folosite;
- strategii de promovare a reuşitei în diferite situaţii;
- propunerea de obiective ambiţioase, dar explicate;
- acordarea autonomiei în organizare, decizie, coordonare;
- sprijinirea elaborării şi rezolvării iniţiativelor în management;
- încurajarea relaţiilor intra-, intergrupuri;
- întărirea încrederii în echitatea aprecierii, în respectul pentru puterea sa, practicarea celor trei R – Recunoaşterea cu Regularitate a Realizărilor în muncă;
- crearea de noi viziuni asupra activităţii, recunoaşterea nevoii de schimbare a stilului de lucru.

Managementul participativ este corelat şi dezvoltat şi prin managementul interactiv, asupra căruia vom insista mai târziu (capitolul V).

6. Managementul sistemului informaţional

6.1. Necesitate. Caracteristici

Despre ceea ce se petrece în clasă, în timpul activităţii didactice, al desfăşurării managementului ei, profesorul trebuie să deţină ştiri, date, informaţii, în mod continuu.

Chiar această ordine în enumerare evidenţiază un proces: profesorul sesizează, receptează sau este sesizat cu privire la unele informaţii, apoi culege date specifice (fapte, caracteristici) în stare brută, urmând să le analizeze, să interpreteze şi să constate valoarea informativă (valoare, sens, semnificaţie, utilitate) a acestora.

Este un proces care trebuie organizat, coordonat, evaluat, perfecţionat. Se conturează, aşadar, şi un management al informaţiilor, ca parte şi condiţie de eficienţă a celui general al clasei, inclusiv în dimensiunea sa tehnologică, în curs de modernizare rapidă astăzi (T.I. – *Information Technology*): „cine deţine informaţia deţine puterea" – ar putea deveni un slogan practic aici, în sensul stăpânirii procesului didactic şi managerial.

De altfel, literatura de specialitate consideră sistemul informaţional ca unul dintre cele trei subsisteme de bază ale managementului, alături de cel conducător şi cel condus (E. Mihuleac, 1999, p. 156).

Pe măsura aprofundării condiţiilor pentru un management de succes, se defineşte mai clar şi rolul sistemului informaţional:

- unifică elementele procesului managerial;
- asigură suportul desfăşurării acestuia;
- permite cunoaşterea continuă a stării procesului didactic, pentru a interveni oportun;
- permite, sugerează analize variate ale datelor, asigurând cadrul pentru conturarea variantelor de soluţionare a situaţiilor;
- stă la baza realizării funcţiilor manageriale, în principal a deciziei, proiectării, coordonării;
- asigură suportul pentru stabilirea relaţiilor de comunicare variată în sistem;

- permite asigurarea realizării şi funcţionării unui sistem informatic puternic, a unei baze de date (stocare şi procesare) atât de necesare procesului educaţional, care poate fi mai uşor condus astfel, chiar la nivelul clasei, al specialităţii predate;
- este un instrument managerial deosebit pentru dezvoltarea procesului educaţional, pentru formarea profesorului însuşi, pentru implicarea lui în cercetarea ameliorativă (formarea pentru tehnologia informaţiei constituie astăzi un element de conţinut obligatoriu);
- multitudinea datelor asupra procesului evoluţiei elevilor, asupra rezolvării situaţiilor instructiv-educative şi dinamica lor solicită un sistem informaţional bine organizat, rapiditate în prelucrare şi în decizie, chiar într-o lecţie, la o clasă numeroasă;
- utilizarea sistemului informaţional, inclusiv a I.A.C. (instruirea asistată de calculator), sporeşte autonomia profesorului, diminuând ponderea transmiterii clasice a informaţiilor curriculare şi câştigând în realizarea efectivă a managementului procesului didactic.

Astfel, informaţia devine „o sursă strategică" în dirijare, coordonare, *leadership*. În managementul clasei, profesorul face apel la sistemul informaţional în general, dar nu îl reduce la sistemul informatic.

Procesul se referă la culegerea, prelucrarea, transmiterea, stocarea cu mijloace automatizate (calculator, laborator multimedia) a informaţiilor. Or, în clasă se desfăşoară activităţi de învăţare, educaţie, conducere a elevilor în formare-dezvoltare, deci baza rămâne sistemul normal, desigur perfecţionat, eficientizat.

Există aici un pericol, care deformează realitatea educaţională, stresează profesorii şi elevii şi dovedeşte încă înţelegerea greşită a rolului tehnicii şi tehnologiei în activitatea umană. Ceea ce nu înseamnă diminuarea valorii sale deosebite în predare, învăţare, conducere, evaluare.

6.2. *Componentele sistemului informaţional*

a) Datele şi informaţiile manageriale, ca ştiri, imagini ale aspectelor realităţii educaţionale în clasă, nu se confundă cu cele ce alcătuiesc conţinutul curricular al învăţământului, conţinutul ştiinţific al disciplinei predate.

În sensul avut în vedere aici, ele oferă ştiri, relatări, descrieri, prezentări, anunţuri despre situaţii, acţiuni, relaţii, fenomene, adică despre tot ceea ce se întâmplă în pregătirea, desfăşurarea, finalizarea activităţii, în realizarea obiectivelor, a funcţiilor manageriale, a stilului de conducere şi participare, a deciziilor şi rezolvării situaţiilor problematice apărute, a influenţelor externe procesului, a efectelor etc.

Rezultă că pe profesorul-manager îl vor interesa mai ales varietatea, conţinutul, obiectivitatea, gradul de acoperire a realităţii, direcţiile de circulaţie, proveniența, caracteristicile, destinaţia, relaţionarea, natura, semnificaţia datelor şi informaţiilor specifice.

De aici accentul pus de profesor pe culegerea datelor relevante, clare, esenţiale, nedeformate, posibil de verificat şi corelat, de prelucrat şi stocat.

Iată că profesorul nu se mai poate concentra exclusiv asupra informaţiilor ştiinţifice de predat-învăţat, ci şi asupra celor care arată, dau de ştire dacă predarea-învăţarea primelor decurge eficient sau nu.

Această dilemă induce un stres vizibil profesorului şi se răsfrânge în stilul adoptat: fie profesorul devine interesat numai de predare, fie reconsideră predarea şi urmăreşte învăţarea şi formarea elevilor, fie abuzează de învăţare prin munca independentă şi sporeşte monitorizarea ei etc.

Dacă se concentrează asupra dirijării, coordonării activităţii elevilor, atunci profesorul--manager va trebui să culeagă date variate şi să le valideze ca informaţii: orale – scrise, primare-intermediare-finale, transmise pe diagonală sau pe verticală, privind proiectarea, realizarea sau finalizarea obiectivelor, interne activităţii sau externe ei, principale sau secundare procesului de rutină sau propuneri de schimbare, individuale sau de grup, care aparţin activităţii propriu-zise sau sunt corelate cu alte acţiuni, de natură ştiinţifică, psihologică, socială sau biologică etc.

Desigur că aici se conturează şi problema: profesorul este receptiv la toate aceste categorii de date şi informaţii sau operează o selecţie? După care criterii? O astfel de dilemă stresantă poate afecta eficienţa, succesul.

b) Circuitele şi fluxurile informaţionale arată drumul parcurs de la emiţător la receptor şi cantitatea de informaţii vehiculate astfel.

În clasă circuitul este clasic, de la profesor la elevi (magistrocentrism) sau de la elevi la profesor, doar la solicitare (în disciplina fermă). Or, schimbarea curentă a acestor raporturi creează noi oportunităţi pentru situaţii exact contrare, altfel spus echilibrate. Şi tocmai această modificare de sens şi volum oferă informaţii asupra realităţii evoluţiei procesului, a conducerii sale: dacă deciziile sunt bine pregătite şi formulate, dacă proiectele şi organizarea corespund cu obiectivele şi cu aşteptările elevilor, dacă situaţiile create sunt adecvate şi pot fi rezolvate eficient, dacă strategiile sprijină participarea elevilor în atingerea performanţelor, dacă dificultăţile şi greşelile tipice sunt depăşite, dacă relaţiile stimulative au efecte aşteptate etc.

Modelele interacţionale promovate în didactica actuală (dezvoltate într-un alt capitol) se bazează tocmai pe aceste circuite informaţionale, iar conceperea şi utilizarea lor au devenit criterii de apreciere a reuşitei unei activităţi (există modele de fişă de asistenţă astfel construite).

În cadrul activităţii în clasă, informaţiile pot circula:

- pe verticală (în ambele sensuri: profesor – elevi, profesor – elev, profesor – grup, elev – profesor, grup – profesor, elevi – profesor, profesor – director, elevi – lider de grup – profesor şi invers);
- pe orizontală (elev – elev, grup – grup, lider de grup – lider de grup, profesor – profesor, profesor – diriginte, profesor – părinte);
- combinat, alternativ;
- în mod periodic, în anumite etape ale activităţii, ale realizării proiectelor sau după un sistem de activităţi (capitol, semestru, an, ciclu curricular);
- în mod ocazional, în situaţiile problematice sau nou ivite, conflictuale sau de introducere a unor schimbări.

Desigur că profesorul va da dovadă aici de o adecvată organizare şi utilizare a lor: asigurarea continuităţii, prin scurtarea drumului (adresarea directă), exprimarea esenţialului (ca eficienţă a comunicării), într-o zonă accesibilă, prin dozarea volumului (ideile-ancoră, datele-cheie), prin evitarea intermedierilor, prin ritmicitate, prin afirmarea fiecărui elev (temperarea celor dominatori şi stimularea celor timizi) etc.

c) Procedurile informaţionale reprezintă ansamblul elementelor, modalităţilor de acumulare, înregistrare, transmitere, prelucrare, stocare a informaţiilor manageriale.

În mod practic, profesorul uzează relativ puţin de acestea în mod explicit în sens managerial, el utilizându-le pe cele didactice cunoscute şi cu care a fost familiarizat.

În cazul unui manager formal (director, inspector), aceste proceduri intră în conţinutul exercitării funcţiei, dar ce se întâmplă la profesorul care are în prim-plan predarea-învăţarea-

-evaluarea disciplinei sale? Nu devine o dovadă de formalism, de birocraţie ca profesorul să consemneze (periodic) fluxul informaţional în instrumente specifice?

Teoretic, ştiinţific, el exprimă raţionalitatea organizării sistemului informaţional, oferă date sigure şi ample pentru decizii, acumulează date asupra evoluţiei elevilor şi proceselor formative, oferă date generatoare de ipoteze pentru cercetări ameliorative, sprijină elevii în autoevaluare etc.

În mod practic însă, profesorul o consideră o supraîncărcare, se simte stresat sau o întocmeşte formal („pentru director").

Şi curriculumul actual, mai ales, recomandă pentru evaluare anumite instrumente. Dar acestea nu devin operaţionale, dacă profesorii nu devin conştienţi asupra rolului lor şi dacă sunt utilizate doar pentru a primi aprecieri pozitive (motivate variat socioprofesional) din partea conducerii şcolii.

Oricum, atunci când profesorul va fi eliberat de anumite surse de supraîncărcare curriculară, el va putea utiliza şi instrumente recomandate în managementul informaţiilor: grile de observaţii, fişe de consemnare curentă a variatelor informaţii grupate criterial, grile de analiză a evoluţiei elevilor, mape informative, instrumente de evidenţă şi situaţii centralizate, caiete de însemnări şi interpretări proprii, mape cu interpretări statistice, până la mijloace tehnice de înregistrare şi stocare.

Profesorul poate face aici şi un transfer metodologic de la recomandările privind cunoaşterea elevilor, cu care este familiarizat, dar care cel mai adesea sunt considerate o sarcină a profesorului-diriginte, nu şi a profesorului de o specialitate sau alta (căci el se consideră mai mult specialist, şi nu educator prin disciplina sa, manager al formării prin aceasta!).

Oricum, formalizarea excesivă a procedurilor informaţionale, aşa cum este recomandată în managementul economic, trebuie temperată în cazul profesorului manager, care lucrează cu elevul în devenire, deci cu o dinamică deosebită a informaţiilor.

d) Tratarea informaţiilor se referă la operaţiile efectuate cu ştirile, datele primare pentru a vedea valoarea lor informaţională şi apoi pentru a fi utilizate în procesul managerial (în decizii, în proiectare, în organizare). În literatura managementului sunt amplu prezentate tehnicile utilizate la nivelul conducerii formale. Fiind prezentate şi în alt context (în capitolul referitor la decizie), enumerăm în acest punct o serie de metode utilizate în sistemul informaţional, în diferite etape ale procesului acumulării sau interpretării lor: analiza de sistem, observaţia, analiza comparativă, analiza cauzală, analiza factorială, analiza organizatorică, analiza cantitativă, analiza riscului, analiza logică, analiza operaţională, analiza de caz, analiza-diagnostic (E. Mihuleac, 1982; O. Niculescu, 1995, pp. 256-310). Pot fi utilizate şi de către profesor în activitatea sa? În timpul activităţii sau după?

Problema practică aici este cea a consemnării, stocării datelor primare în timpul procesului didactic, dar profesorul poate realiza această tratare după activitate, ca o autoevaluare, reflecţie asupra optimizării şi asupra proiectării următoarelor activităţi.

Deşi, în plan legal, profesorul are timpul disponibil alocat (norma didactică dincolo de cea de predare), nu a devenit o acţiune conştientizată, ştiinţifică, raţională încă, pentru că nu a fost format (iniţial, continuu) şi managerial, acest aspect nu a intrat încă în cultura sa managerială, nu s-a petrecut încă trecerea de la cultura specialistului-profesor la cultura profesorului-specialist şi manager educaţional.

Mai constatăm acest lucru şi cu prilejul prezentării profesorilor pentru obţinerea gradului didactic I, ceea ce ne-a condus la elaborarea unui ghid care să evidenţieze tocmai o situaţie de tratare a informaţiilor în etapele unui proces ameliorativ (anexa 1).

6.3. Raţionalizarea, monitorizarea sistemului

Profesorul-manager se confruntă cu o multitudine de informaţii privind derularea activităţii în clasă şi, pentru a evita supraîncărcarea, alegerea nesemnificativă, întârzierea procesului prin diverse analize, considerăm că trebuie să aibă în vedere două cerinţe de bază: raţionalizarea şi monitorizarea lor.

Ele sunt necesare cu atât mai mult cu cât sunt manifeste şi unele deficienţe inerente ale sistemului informaţional, care trebuie prevenite, iar influenţa lor micşorată:

- distorsiunea modifică mesajul, conţinutul până la receptor, din diverse cauze: înţelegerea diferită a sensului informaţiilor, datorită disonanţei cognitive, selecţia subiectivă a unor informaţii, criterii variate de abordare, deficienţe tehnice în transmitere ş.a.
  De aici obligaţia profesorului de a solicita informaţia primară de la elevi, de a verifica prin mai multe mijloace, de a evita subiectivismul în relaţia cu unii elevi, de a nu formula pripit aprecieri;
- filtrajul este cauzat de interpunerea unui obstacol în circuitul informaţional, care triază intenţionat conţinutul, volumul, mesajul, cu scopul de a influenţa într-o anumită direcţie calitatea şi modul receptării datelor;
- redundanţa apare prin defectuoasa coordonare a acţiunilor de informare, apărând repetări, suprapuneri, informaţii diferite pe aceeaşi problemă, interferenţe, deprecieri valorice sau chiar conflicte;
- supraîncărcarea cu informaţii inutile, cu detalii nesemnificative.

Optimizarea sistemului informaţional utilizat de către profesorul-manager în clasă se poate realiza atunci prin:

- restabilirea locului şi rolului acestuia în activitate, diferit de aspectul didactic al transmiterii, predării informaţiilor ştiinţifice;
- prevenirea dificultăţilor de receptare, circulaţie şi interpretare a datelor asupra managementului activităţii;
- îmbunătăţirea culegerii informaţiilor necesare pentru luarea deciziilor privind conducerea elevilor;
- culegerea continuă, la momentul oportun, şi reflectarea fidelă a aspectelor semnalate;
- utilizarea instrumentelor specifice de consemnare, stocare, prelucrare a datelor semnificative;
- acumularea de informaţii reale, pertinente, diversificate, concise, precise, sigure;
- prelucrarea periodică, verificarea contextuală, de sinteză a informaţiilor pe anumite probleme;
- perfecţionarea profesorului în acest domeniu şi includerea sa între problemele de cercetare ameliorativă şi elaborarea unui proiect de perfecţionare a sistemului informaţional în activitatea sa managerială la clasă.

În dezvoltarea funcţiei manageriale de coordonare includem şi tendinţa mai nou formulată, „de monitorizare" a activităţii. Or, putem vorbi despre aceasta şi în cazul managementului informaţiilor pentru a asigura o bună funcţionare a lui în clasă (A. Andrei, 2000, pp. 139-148). Monitorizarea se referă aici la urmărirea, controlul continuu al corectitudinii, al raţionalităţii emiterii, culegerii, înţelegerii, prelucrării, utilizării informaţiilor manageriale.

Procesul constă într-o culegere de informaţii asupra mersului sistemului de informaţii, scopul fiind evaluarea şi reglarea activităţii, a deciziilor, a organizării, a evitării dereglărilor, a gestionării acestor resurse, a desfăşurării adecvate a situaţiilor şi strategiilor proiectate, a stimulării participării şi implicării elevilor etc.

Interesant este că organizarea monitorizării se realizează o dată cu proiectarea-programarea activităţii, ca o pârghie de control continuu, care semnalează abaterile şi cere o altă variantă acţională. Iar monitorizarea o va face însuşi profesorul cu elevii săi, fără a fi necesară o monitorizare externă (alţi asistenţi formali sau colegi).

Condiţia este să funcţioneze corect conexiunea inversă şi să se aibă în vedere criterii tot mai înalte de performanţă, de succes.

6.4. Utilizarea tehnologiei informaţiei *

În vederea realizării obiectivelor fundamentale ale unităţii de învăţământ în legătură cu furnizarea de produse şi servicii în anumite condiţii, nu sunt suficiente numai resursele umane, materiale şi tehnice, ci este nevoie şi de o anumită cantitate de informaţii. Combinarea raţională a resurselor cu informaţiile, ca şi obţinerea lor, de altfel, implică o permanentă cunoaştere a cerinţelor mediului din care unitatea de învăţământ face parte, a stării resurselor proprii şi a cerinţelor consumatorilor.

În consecinţă, este necesar ca sistemul informaţional al unităţii de învăţământ să îndeplinească mai multe funcţii.

Prima dintre acestea, *funcţia decizională*, exprimă menirea sistemului informaţional de a asigura elementele informaţionale necesare luării deciziilor. Dată fiind importanţa sa deosebită, există tendinţa de a utiliza denumirea de sistem informaţional al managementului (MIS – *Managerial Informational System*), ştiut fiind că decizia constituie elementul specific cel mai important al conducerii.

Concomitent, sistemul informaţional are drept scop declanşarea mulţimii de acţiuni necesare pentru realizarea obiectivelor unităţii de învăţământ – adică *funcţia operaţională*. Prin această funcţie, sistemul informaţional asigură operaţionalizarea deciziilor, a metodelor manageriale etc., realizarea obiectivelor cuprinse în strategia unităţii de învăţământ.

Funcţia de documentare a sistemului informaţional exprimă menirea sa gnoseologică, în virtutea căreia se înregistrează o serie de informaţii ce servesc îmbogăţirii cunoştinţelor personalului şi care, numai ulterior, este posibil să fie utilizate pentru a lua decizii sau pentru efectuarea anumitor operaţii. În condiţiile ritmului rapid al progresului tehnic, al ştiinţei în general, funcţia respectivă devine din ce în ce mai importantă.

În realizarea acestor funcţii, sistemul informaţional este confruntat cu probleme foarte complexe, dată fiind *tripla dimensiune a informaţiilor*. Informaţiile au o *dimensiune individuală*, în sensul că ele condiţionează într-o proporţie apreciabilă potenţialul şi realizarea aspiraţiilor personale ale angajaţilor. Informaţiile au o *dimensiune organizaţională*, în sensul că reprezintă o premisă indispensabilă pentru stabilirea şi finalizarea obiectivelor unităţilor de învăţământ de către acţionari şi manageri. În sfârşit, informaţiile au o *dimensiune socială*, ce decurge din rolul lor în exercitarea drepturilor şi a responsabilităţilor angajaţilor din cadrul unităţii de învăţământ în calitate de cetăţeni.

Aceste funcţii interdependente se răsfrâng asupra sistemului informaţional al unităţii de învăţământ în ansamblul său, conferindu-i anumite caracteristici de conţinut şi determinându-i rolul său complex.

Cunoaşterea şi luarea în considerare a multidimensionalităţii informaţiilor sunt esenţiale pentru realizarea la un nivel corespunzător a celor trei funcţii ale sistemului informaţional.

---

* Subcapitol elaborat de către ing. Sorin Matei, formator I.A.C., Casa Corpului Didactic - Dolj.

Neglijarea, fie şi parţială, a uneia dintre cele trei dimensiuni ale informaţiei se reflectă mai devreme sau mai târziu în diminuarea eficienţei unităţii de învăţământ, concomitent cu neasigurarea unui climat de lucru corespunzător.

6.4.1. Informatizarea managementului

Ştiut fiind faptul că o cerinţă de bază a oricărui sistem informatic este asigurarea corectă şi la timp a tuturor factorilor de decizie din unitatea de învăţământ cu informaţiile necesare, realizarea oricăror sisteme informatice este gândită prin prisma folosirii tehnicii de calcul pe două planuri, şi anume: *utilizarea tehnicii electronice de calcul ca instrument de lucru în activitatea de fundamentare a deciziilor*; *folosirea echipamentelor de calcul ca instrument de lucru în cadrul componentelor informatice ale sistemelor informaţionale*.

Prima situaţie se caracterizează prin existenţa unor produse *software* specializate în analiza variantelor decizionale în scopul alegerii celei mai favorabile decizii pentru unitatea de învăţământ în momentul adoptării ei. Din aceste considerente este necesară dezvoltarea în continuare a unor produse informatice apte să simuleze influenţa acţiunii factorilor aleatorii de mediu asupra comportamentului sistemului condus. Acest lucru este o condiţie de bază pentru folosirea eficientă a informaticii în subsistemul decizional. În acest context, un rol important revine utilizării inteligenţei artificiale, respectiv a sistemelor-expert în procesul de adoptare a deciziei.

A doua situaţie urmăreşte dezvoltarea de aplicaţii informatice de gestiune economică atât la nivelul unei activităţi, cât şi la nivelul unui grup de activităţi ce se desfăşoară în unitatea de învăţământ. Implementarea lor a condus la apariţia conceptului de *sistem/subsistem informatic pentru gestiune*, prin care se înţelege *acea componentă a unui sistem informaţional în care procedurile informaţionale şi prelucrările sunt preponderent automatizate şi au drept scop sporirea calităţii actului decizional*.

Dacă un subsistem informatic cuprinde la rândul său o serie de aplicaţii distincte, dar intercorelate, atunci el poate fi privit ca un sistem în raport cu subsistemele informatice pe care le conţine.

Conceptele metodologice privind realizarea subsistemelor informatice au suferit modificări determinate în timp de creşterea performanţelor sistemelor de calcul. Astfel, caracteristică pentru subsistemele informatice din perioada 1965-1980 a fost organizarea informaţiei sau a datelor sub formă de fişiere de date, care sunt definite ca *un ansamblu de date omogene din punctul de vedere al semnificaţiei lor şi al cerinţelor de prelucrare*. *Software*-ul a fost dezvoltat în această etapă sub limbajele ALGOL, FORTRAN, COBOL.

A doua perioadă, de după 1980, se caracterizează prin satisfacerea necesităţilor cerute de viziunea integratoare asupra activităţii unităţii de învăţământ ca „sistem". În această perioadă au început să se dezvolte subsistemele informatice ce funcţionează pe principiul bazelor de date şi au asociate sisteme de gestiune specifice. Apar astfel *băncile de date* definite ca o *asociere* între o bază de date şi sistemul de gestiune corespunzător.

Folosirea bazelor de date a început prin *software* sub calculatoare din generaţiile III, IV, iar în ultimul timp sub microcalculatoare cu procesoare de 8 şi 16 biţi. Sistemele de gestiune a bazelor de date cu performanţe deosebite pe plan mondial şi naţional sunt cele din familia dBASE, PARADOX, FOXPRO, INFORMICS, PROGRES etc. De regulă, între acestea există de cele mai multe ori compatibilitate.

Predarea şi învăţarea în perspectiva informaticii şi a tehnologiei informaţiei

Instruirea se înfăţişează ca un proces de transmitere, receptare, prelucrare şi stocare a informaţiilor, prin mijlocirea căruia elevul acumulează cunoştinţe, modificându-şi sistematic comportamentul. Sunt antrenate diferite mecanisme neuropsihice: analizatorii senzoriali, centrii corticali, organe motorii etc., la nivelul cărora informaţia trece printr-o suită de momente de receptare, decodificare, codificare, prelucrare, stocare etc.

În analiza actului de instruire, prelucrarea informaţiilor, transformarea lor în cunoştinţe temeinice – proces ce are loc în intrarea şi ieşirea sistemului luat în ansamblu – prezintă un interes deosebit.

În procesul de instruire, relaţia pedagogică mijloceşte un sistem specific de comunicare, la care corespondenţa semnal intrare – semnal ieşire nu este deplin determinată de la început, ci urmează a fi stabilită treptat. Având în vedere că gradul de determinare/certitudine a fiecărei acţiuni didactico-educative nu este asigurat sută la sută din start, ci trebuie modelat permanent, pentru unitatea de învăţământ instruirea reprezintă o succesiune de cicluri informaţional-operative, fiecare ciclu fiind constituit din verigile: informare-decizie-acţiune.

Calculatorul electronic este un mediu de comunicare axat pe dialog. În cazul de faţă, transferul de informaţii se realizează cu ajutorul ecranului şi al tastaturii.

Ceea ce este important în relaţia elev – calculator se referă la transmiterea cunoştinţelor pentru elev, precum şi la sistemul abilităţilor proprii calculatorului de a prezenta o nouă informaţie drept replică la răspunsul elevului.

Este de aşteptat ca însuşirea programării să aducă o seamă de schimbări în gândirea elevilor. O listă aproximativă a acestor modificări cuprinde următoarele:

- sporeşte sensibil disciplina gândirii, precizia operaţiilor mintale, apare nevoia de a explicita propoziţiile, ceea ce ţine de demersul programat al calculatorului;
- se asigură însuşirea timpurie a unor concepte generale, cum sunt cele de procedură formală, variabilă, funcţie de transformare, precum şi a raţionamentelor ipotetico-deductive de genul *dacă – atunci*, termeni utilizaţi în programare;
- se însuşesc modalităţile de aplicare a procedeelor euristice în rezolvarea de probleme, graţie unor demersuri specifice cum sunt transformarea, simplificarea problemelor, analiza mijloace – scop etc.;
- se deprind tehnici de ieşire din eroare sau din impas, printr-o activitate constructivă aplicabilă în varii domenii, mai cu seamă ca urmare a procesului de punere la punct a programului;
- se asigură un plus de conştientizare asupra procesului de gândire ca atare, graţie discuţiei minuţioase a procesului rezolutiv în cursul activităţii de programare;
- se aşteaptă un plus de motivare a învăţării şi de angajare a elevilor în activităţile curente etc.

Ordinatorul va permite să se deplaseze frontiera între stadiile dezvoltării intelectuale, mijlocind o trecere mai rapidă a copiilor de la operaţiile concrete de gândire la cele propoziţionale.

Transformarea calculatorului într-o adevărată unealtă de muncă (o „prelungire" a creierului), nu doar pentru activităţile de cercetare, economice şi administrative, ci şi în universul cotidian, a făcut în aşa fel încât în ţările avansate s-a constituit un mediu puternic informatizat. Problema care se ridică pentru şcoală, într-un asemenea mediu informatizat, este aceea a unui învăţământ de informatică, pe de o parte, precum şi a calculatorului pentru învăţământ, pe de altă parte.

Învăţarea asistată de calculator comportă un program de instruire, care este rezultatul programării pedagogice (produs pedagogic), apoi transcrierea acestuia în program – computer,

ceea ce este un produs informatic. Totodată, este necesar un echipament electronic specific (*hardware*), care mijloceşte integrarea programelor de instruire în practică.

Calculatorul se pretează la programe mai flexibile şi adaptabile, în măsură să se modifice în situaţii, în funcţie de prestaţia elevului, de cota de erori etc.

Se recunoaşte că în condiţiile lecţiei frontale cu 25-35 de elevi nu se poate asigura progresia în ritm propriu şi nici conexiunea inversă. Drept replică la limitele lecţiei clasice, instruirea sub asistenţa calculatorului asigură posibilităţi de individualizare deplină, acea situaţie de unu la unu (un profesor la un elev). Nu este vorba de a înlocui profesorul, ci de a lua părţi, funcţiuni din activitatea acestuia, cum ar fi ilustrarea cu ajutorul unor exemple, distribuirea sarcinilor de muncă independentă etc.

În momentele de muncă independentă/diferenţiată, calculatorul poate interveni cu succes, deoarece este în stare să modifice ritmul de prezentare a temei în funcţie de particularităţile individuale, să realizeze o segmentare mai extinsă sau mai comprimată, în funcţie de cerinţele elevilor.

Se acceptă că, în momente de fixare, de exerciţii, de formare a deprinderilor etc., calculatorul este mai mult decât util. Evident, aceste momente pretind elaborarea unor variante/seturi de programe adaptabile ritmurilor de lucru ale elevilor şi etapelor procesului de învăţare.

O primă observaţie este următoarea: copiii trebuie să se familiarizeze cu calculatoarele cât mai curând posibil, pentru a fi capabili să le utilizeze în viaţă. În al doilea rând, calculatoarele îl ajută efectiv pe profesor în munca de predare, iar pe elev îl îndeamnă să înveţe mai temeinic.

Experienţe de I.A.C. pe termen mai lung relevă un fenomen de „alienare", datorită restrângerii contactelor elevului doar la comunicarea cu calculatorul. Într-adevăr, dacă vom separa pe fiecare elev în boxa sa de lucru, privându-l de schimburile cu colectivul clasei, ce va rezulta după o perioadă mai lungă de timp? Va rezulta, probabil, un individ programat, format unilateral, neînarmat pentru integrarea efectivă în viaţa socială. Problema I.A.C. nu poate fi pusă în afara psihologiei copilului şi a tânărului şi nici a cerinţelor formării integrale şi armonioase a personalităţii.

Tehnologia informaţiei şi difuziunea ei în practica şcolară presupune anumite condiţii, precum şi o strategie în care munca de echipă este absolut necesară.

Atitudinea profesorului faţă de utilizarea tehnologiei informaţiei în activitatea didactică este influenţată în mare măsură de informaţia pe care el o deţine cu privire la modul de lucru cu acest aparat.

Sub acest aspect, cei mai mulţi profesori posedă cunoştinţe limitate, ceea ce le creează un sentiment de teamă faţă de prezenţa calculatorului în mediul şcolar.

6.4.2. Esenţa tehnologiei informaţiei

Sporeşte eficienţa instruirii, a învăţării prin:

a) Diversificarea metodologiei active, a domeniului căruia îi aparţine ca mijloc de învăţământ, în acord cu tehnologia actuală în stocarea, prelucrarea, manipularea, utilizarea informaţiilor.

Dar nu calculatorul în sine (*hardware*), chiar prezentat mai sus în stadiul de sistem multimedia (sistem hipermedia), produce efecte pedagogice pe măsură, ci calitatea programelor create şi vehiculate corespunzător (*software*), integrate după criterii de eficienţă metodică în activităţile de instruire sau învăţare, şi nu introduse în mod empiric. Prin integrarea selectivă a calculatorului în lecţia obişnuită, el devine un auxiliar al profesorului, în predare, sau al elevului, în învăţare.

b) Propunerea unei soluţii real-optimizate de rezolvare a individualizării învăţării, îndrumării elevilor după ritmul propriu de lucru, nivelul de înţelegere, fie în cadrul lecţiei obişnuite, fie prin muncă independentă, în clasă sau în activitatea extraşcolară, în afara clasei. Concomitent, prin modul de operare a elevului asupra elementelor programului (*soft*-ului) profesorul identifică, analizează, sprijină drumul ales de acesta în cunoaştere, în rezolvarea sarcinilor, putându-i indica soluţia, algoritmul corect şi logic sau sugerându-i dezvoltarea.
c) Prin creşterea obiectivităţii privind evaluarea rezultatelor învăţării, prin înregistrarea greşelilor la momentul potrivit, după fiecare sarcină, pe paşi, chiar în momentul învăţării (evaluarea continuă), nu în final.
d) Deplasarea rolului profesorului de la transmiterea dominantă a conţinutului prescris în lecţie la sprijinirea obţinerii informaţiilor şi prin alte mijloace, sub forma *soft*-urilor, produselor informatice variate, vehiculate prin calculator sau sistem multimedia.
e) Speranţa de modernizare pedagogică depinde însă de îndeplinirea a trei condiţii de bază – existenţa *hardware*, a *software* şi a capacităţii de adaptare a lor, de receptare în mediul instrucţional.

Precizarea, organizarea conţinutului

- să realizeze prioritar obiective formative axate pe operarea de informaţii, în sens logic şi creativ;
- să se adapteze la pregătirea elevilor, cunoştinţe, capacităţi;
- să nu cuprindă erori logice, eliminări de informaţii-cheie;
- să poată fi îmbunătăţit, conform cerinţelor elevilor sau posibilităţilor *hardware*, prezentarea de alte subprograme prin multimedia;
- să prevadă nivelurile de îndrumare diferenţiată, prin secvenţe specifice;
- secvenţele, cerinţele să crească progresiv;
- să prevadă secvenţe de sprijin suplimentar (repetări, detalieri);
- informaţia faptică să fie prezentată clar, cu acurateţe;
- să nu conţină desfăşurarea întregii lecţii, ci câteva secvenţe importante pentru vizualizare, în etapa înţelegerii cunoştinţelor;
- secvenţele să ilustreze informaţii, prioritar faţă de dimensiunile textului (descriptiv şi interpretativ);
- secvenţele de conţinut să cuprindă şi elemente de evaluare;
- să fie adaptabile şi la ritmul de lucru al elevilor, la tipurile şi etapele învăţării;
- principiul paşilor mici să se regăsească în dimensiunea, ordinea secvenţelor informaţionale şi acţionale;
- cu cât este prevăzută mai evident participarea elevului în rezolvare, în interpretare, în control, cu atât creşte calitatea formării;
- progresul gradat în performanţele de informare sau operare se obţine şi prin înlăturarea treptată a punctelor de sprijin, prezentarea de subprograme adiţionale, cu grade diferite de dificultate;
- conexiunea inversă să fie continuu prezentă, pentru adaptarea în continuare a programului şi pentru stimularea elevului;
- chiar dacă secvenţele sunt progresiv prevăzute, ele să fie clare pentru a putea fi utilizate de către orice elev, în momente diferite ale evoluţiei sale cognitive;
- programul să cuprindă un număr finit de secvenţe, în raport cu programa şcolară, cu vârsta elevilor;
- fiecare secvenţă să fie precisă, să indice riguros acţiunile care trebuie îndeplinite, pe etape şi forme ale învăţării;

- să utilizeze un limbaj accesibil, simboluri pentru acţiuni, comenzi (pentru începerea sau terminarea programului, pentru operaţiile şi acţiunile întreprinse, pentru intrarea şi ieşirea datelor, pentru decizia de a trece la următoarea acţiune, pentru direcţionarea fluxului informaţional, a legăturii între secvenţe ş.a.);
- să precizeze „diagrama de flux" a unui program, ca succesiune de blocuri secvenţiale, condiţionale, iterative, fiecare cu intrări şi ieşiri, cu subprograme pentru recuperare sau dezvoltare, vehiculate şi de alte mijloace audiovizuale;
- produsele informatice să fie elaborate după categoriile de obiective, realizabile în diferite tipuri de lecţii;
- produsele informatice necesare, subprogramele se elaborează pe parcursul proiectării programului-bază, sub formă de scenariu, prin detalierea secvenţelor, şi devin module, cu sarcini distincte (instrucţiuni, dezvoltarea unei proceduri, exerciţii etc.);
- în raport cu organizarea conţinutului programului se pot proiecta *soft*-uri în „cicluri lungi" pentru sisteme de lecţii (capitole) sau în „cicluri scurte", pentru o lecţie sau secvenţe, cu sarcini ierarhizate în succesiune logică şi cronologică;
- ca mod de adresare, programele să fie generale, să nu se adreseze unei categorii de elevi, să excludă violenţa verbală, vizuală.

Utilizarea metodică a calculatorului

În toate situaţiile, calculatorul sau sistemul multimedia constituie un instrument de organizare a mediului de instruire, dirijat de către profesor sau realizat prin autoinstruire, dar rămâne un mijloc de învăţământ de un tip mai complex, care asistă instruirea/autoinstruirea, de unde combinarea sa cu alte mijloace, metode, forme de organizare a activităţii, ca elemente ale strategiei didactice.

Utilizarea lui la întâmplare, fără obiectiv precis sau numai pentru obiective simple ale învăţării, nu la momentul, în locul şi în combinaţia metodică adecvată, poate duce la rezultate nesatisfăcătoare.

În raport cu problemele învăţământului, calculatorul simplu sau un sistem multimedia poate fi eficient în mai multe situaţii:

a) în activităţile, secvenţele de predare-învăţare în clasă:

- pentru vizualizarea informaţiilor, prin succesiunea imaginilor, afişarea de scheme, planuri, prin grafica interactivă, prezentarea de modele, imagini dinamice;
- pentru transmiterea şi antrenarea în rezolvarea problemelor, a sarcinilor de descoperire, de verificare a unor ipoteze;
- pentru alternarea formelor de activitate în lecţie – frontală, independentă, individuală sau în grup;
- pentru rezolvarea anumitor secvenţe din lecţie, în anumite condiţii stabilite pentru activizarea elevilor;
- ca tablă electronică pentru derularea de imagini vizuale variate, simple sau în combinaţie – desene, diagrame, scheme, texte subliniate, scriere variată;
- pentru stimularea de modele funcţionale, procese, situaţii, acţiuni;
- pentru sprijinirea înţelegerii, desfăşurării unor experimente (organizare, simulare, analiza, prelucrarea rezultatelor);
- ca mijloc pentru prezentarea, manevrarea informaţiilor variate stocate, prelucrate după criterii stabilite în predare-învăţare;
- pentru alternarea cu metodele tradiţionale, în lecţia clasică, fie prin combinare, fie ca procedeu de activizare;

- pentru oferirea de informaţii suplimentare, fie altele în completare, fie aceleaşi pentru aprofundare prin detaliere;
- pentru evidenţierea căilor de corelare a cunoştinţelor, de descoperire de noi relaţii între cunoştinţe vechi şi noi;
- ca mijloc de individualizare în clasa tradiţională, prin introducerea în diferite secvenţe a unor sarcini, *soft*-uri diferenţiate prin modul de prezentare a programului, prin alegerea momentului acţiunii în învăţare, prin secvenţe de mărimi diferite, prin sarcini de evaluare continuă, prin îndrumările date;
- pentru prezentarea, antrenarea în variate jocuri didactice şi rezolvarea lor, fie independent, fie în grup, fie sub îndrumare;
- în activităţi de sistematizare, recapitulare pentru reactualizarea cunoştinţelor, dar mai ales pentru prelucrarea lor pe criterii date (combinarea, sistematizarea, alcătuirea de scheme etc.);
- în predare, după obiectivele stabilite, calculatorul mai poate fi integrat pentru recunoaşterea şi aplicarea de algoritmi în rezolvarea de probleme, în alcătuirea unei structuri de rezolvare, în verificarea unor ipoteze, în utilizarea unor modele analogice pentru învăţarea prin simulare, pentru efectuarea de exerciţii repetive în formarea unor deprinderi sau exerciţii de stimulare a creativităţii, prin tehnici specifice de creativitate;
- în evaluările proiectate (iniţială, continuă, sumativă), calculatorul verifică, realizează existenţa rezultatelor, le interpretează cantitativ pe obiective şi tipuri de probe, stochează bănci de itemuri de diferite categorii, realizează corectarea automată a răspunsurilor, verifică întreruperile în învăţare sau în darea răspunsurilor, oferă apoi răspunsurile corecte sau soluţii ajutătoare pe tipuri de greşeli identificate sau soluţii de dezvoltare; astfel se formează şi deprinderi, atitudini corecte în evaluare de identificare şi alegere corectă, de apreciere tipică a unei soluţii, de comparare a unor soluţii, de corectare a lor, de revedere a informaţiilor necesare în variate formule de prezentare, toate acestea în diferite etape ale învăţării.

b) în activitatea independentă, autoinstruire:

- programul pentru autoinstruire este parcurs în ritmul propriu fiecărui elev, indiferent dacă este unul general sau individualizat;
- accentuând pe învăţarea căilor de soluţionare a sarcinilor, programul prevede mijloace de avertizare a greşelilor posibile;
- dacă elevii cunosc algoritmii de programare, ei înşişi pot participa la autoprogramarea învăţării, progresiv;
- elevii pot utiliza independent programe integrale pentru o temă, dar şi specifice pentru anumite obiective (informare, exersare, aplicare, creaţie), concretizate în variate produse informatice;
- utilizarea programului independent poate fi precedată de instructajul profesorului, dacă este integrată unei lecţii, într-o anumită fază a ei sau elevul poate alege şi realiza programul fără sprijin;
- pot fi concepute, utilizate numai programe pentru autoevaluare, după criterii standardizate în baza programei şcolare, chiar dacă au fost diferite căile învăţării;
- acomodarea unor programe la preferinţele tipice ale elevilor, pentru anumite teme sau probleme, este o modalitate de individualizare prin conţinut, grad de dificultate, amploare;
- programele pentru individualizare, prin utilizare independentă, sunt diferenţiate şi pe tipuri de elevi, ca nivel de pregătire, capacităţi, deprinderi, vârstă, nivel de iniţiere, şi pot fi utilizate în lecţii, în clasă, în alternanţă cu activitatea frontală, în efectuarea temelor date acasă sau în efectuarea de exerciţii de recuperare ori dezvoltare, creaţie, de operare variată cu informaţii cerute.

c) în activitatea de orientare şcolară şi profesională:

Prin oferirea de bănci de date privind informarea despre reţelele şcolare, profesiunile, cerinţele specifice de admitere şi integrare profesională, avantajele şi dificultăţile fiecăreia. Prin vizualizarea de imagini reprezentative pentru diferite domenii sau simulare de activităţi specifice, prin analiza relaţiei între cerere şi ofertă etc., elevii pot realiza comparaţii cu aspiraţiile proprii, cu nivelul propriei formări, cu posibilităţile exersate, crescând astfel gradul de conştientizare a deciziei profesionale.

Programele respective pot fi utilizate în activităţi specifice din cabinetul OSP în orele de dirigenţie, în activităţi în afara clasei şi şcolii, în activităţile cu părinţii, în grup sau individual.

6.4.3. Produse informatice utilizate în tehnologia informaţiei

Clasificare:

1. *După conţinutul vehiculat:*

- afişare de date: liste, tematici, cuvinte-cheie, tabele, evidenţe, cataloage, situaţii ordonate, fişiere, meniuri, machete, şiruri de caractere ş.a.;
- prezentare de texte: lucrări scrise, redactate, rezumate, sinteze, documentare, programe, mesaje, scenarii, citate comentate sau nu, dialoguri, şiruri de întrebări, dicţionar de termeni, fişe, documentare, teste de evaluare, jocuri etc.;
- prelucrări numerice, rezolvări de exerciţii şi probleme, algoritmi, evaluări, operaţii contabile, calcule statistice, situaţii statistice etc.;
- prezentări simbolice, dinamice, scheme, desene, studii grafice, statice sau dinamice, imagini statice sau animate, diagrame, simulări, dezvoltări, demonstraţii, jocuri, aplicaţii vizualizate etc.

2. *După obiectivele operaţionale urmărite:*

- pentru documentare variată;
- pentru demonstrare simplă, animată, comparativă;
- pentru exersare de algoritmi, metode, tehnici, aplicaţii;
- pentru stimulare de procedee, acţiuni, situaţii, procese, stări;
- pentru consolidare, fixare, recapitulare, sistematizare;
- pentru învăţare prin cercetare, analiză, comparare, sinteză;
- pentru evaluare, verificare, apreciere, corectare;
- pentru aplicare de date, soluţii, tehnici;
- pentru reprezentare grafică, simbolică, vizuală etc.

3. *După scopul didactic, pedagogic urmărit:*

- pentru optimizarea strategiei de predare-învăţare-evaluare;
- pentru prezentarea de alte informaţii, algoritmi, căi de învăţare, procedee, soluţii;
- pentru derularea de sisteme-expert;
- pentru sprijinirea învăţării independente şi diferenţiate.

4. *După modul de prezentare a informaţiei:*

- prin text;
- prin imagine;
- prin grafică;
- prin sunet;
- prin sublinieri tehnice specifice;
- combinat.

5. *După modul de dialogare elev – calculator:*
- prin utilizarea comenzilor specifice;
- prin formularea de întrebări;
- prin solicitarea de programe integrale sau parţiale;
- prin afişarea şi alegerea de meniuri;
- prin alegerea de secvenţe de învăţare diferenţiate;
- prin construirea răspunsului şi comunicarea lui: apăsarea unei taste, redactarea în text, ca desen, efectuarea de combinaţii etc.;
- prin moduri variate de confirmare sau infirmare a răspunsului elevului: confirmare a corectitudinii, recompensare, solicitare de sarcini de dezvoltare, oferire de noi informaţii sau exemple, sugerare de alte căi, repetare a datelor sau întrebărilor, trimitere la revederea informaţiilor, la reluarea secvenţelor, emiterea de avertismente, aplicarea de sancţiuni, lăsarea unui timp de aşteptare, ignorare a unor răspunsuri etc.

6. *După integrare în lecţie:*
- în raport cu etapele lecţiei: în toate etapele, de la pregătirea condiţiilor, până la evaluare, efectuarea temelor;
- în raport cu tipurile de lecţii: în toate tipurile, rezultând variante strategice, după stilul profesorului;
- în raport cu timpul acordat: de la rezolvarea unei sarcini (câteva minute), la utilizarea majorităţii timpului.

6.4.4. Profesorul în faţa tehnologiei informaţiei

Concomitent cu rapida dezvoltare a sistemelor *hardware* şi *software*, profesorul trebuie să posede cunoştinţele de bază în domeniu, dar să nu fie numai utilizator de programe oferite pentru diverse secvenţe de lecţii, ci şi creator de produse informatice, adaptate disciplinei sale, stilului de organizare a instruirii, nivelului clasei etc.

Respectarea cerinţelor psihopedagogice generale şi metodice specifice asigură profesorului o bază adecvată pentru utilizarea I.A.C., dar sunt semnalate şi alte roluri:
- modificarea modului de predare prin diversificarea strategiei;
- realizarea activizării elevilor, prin alternarea căilor de învăţare;
- revederea conţinutului predat, pentru evidenţierea structurii logice, a algoritmilor de cunoaştere a posibilităţilor de diferenţiere;
- echilibrarea I.A.C. cu celelalte modalităţi de lucru;
- sprijinirea învăţării în diferite ritmuri, niveluri;
- urmărirea modului de învăţare, a căilor alese de elevi în cunoaşterea, prelucrarea, combinarea informaţiilor furnizate;
- adaptarea modului de prezentare vizuală a secvenţelor programului la particularităţile elevului;
- stimularea încrederii elevilor în învăţarea cu calculatorul;
- întărirea încrederii în evaluarea obiectivă a cunoştinţelor şi formarea deprinderilor de cunoaştere a capacităţilor de analiză şi sinteză;
- sprijinirea elevilor în depăşirea dificultăţilor învăţării după programul dat, prin căutarea şi găsirea soluţiilor adecvate;
- stabilirea utilizării adecvate a timpului, în economia lecţiei;
- îmbunătăţirea comunicării profesor – elevi – calculator;
- sprijinirea elevilor în cunoaşterea şi mânuirea calculatorului, în însuşirea limbajului său, în utilizarea programelor, chiar în încercarea de dezvoltare a acestora.

a) Obiective:

- centralizarea, coordonarea, cunoașterea activității profesorilor, metodiștilor, programatorilor implicați în utilizarea, crearea de programe;
- elaborarea, definitivarea în echipă a programelor, a produselor informatice după analiza conținutului învățământului, pe discipline, pe clase, pe lecții, pe secvențe, pe particularitățile de vârstă ale elevilor;
- alcătuirea, experimentarea, adaptarea pachetului de produse informatice utilizate, după caracteristicile calculatoarelor din dotare;
- alcătuirea fișierelor documentare asupra bibliografiei tematice, procurarea lucrărilor de bază;
- alcătuirea fișierului documentar pentru tipurile de programe, produse informatice și ordonarea lor pe criterii de utilitate metodică;
- studierea, analiza datelor constatatative asupra introducerii I.A.C. în diferite situații didactice;
- inițierea, proiectarea, realizarea, interpretarea, comunicarea, aplicarea de cercetări pedagogice și metodice privind aspecte ale I.A.C.;
- studierea, generalizarea experiențelor câștigate;
- participarea la organizarea de programe de perfecționare, demonstrații, schimburi de experiență, dezbateri, expoziții tematice, simpozioane etc.;
- sprijinirea autoperfecționării profesorilor;

b) Funcții:

- informativă, prin acumularea, expunerea, oferirea informațiilor variate pentru documentarea în temă, asupra stadiului cercetării ei în literatura pedagogică, metodică, de specialitate, dar și asupra stadiului aplicării tehnologiei informației în școală;
- sociopedagogică, de facilitare a dialogului, a colaborării între specialiștii implicați în echipă, între aceștia și elevi, alte cadre didactice;
- formativă, de dezvoltare a cunoștințelor, deprinderilor, capacităților, abilităților, atitudinilor profesorilor față de utilizarea adecvată;
- de cercetare, mai ales în acest nou domeniu, unde trebuie determinate condițiile concrete de eficiență a utilizării tehnologiei informației, în diferite situații pedagogice;
- de sprijinire a perfecționării și autoperfecționării cadrelor didactice, prin acțiunile organizate;
- de evaluare a stadiului introducerii;

c) Dotare și organizare:

- sală-cabinet, distinctă de sala de clasă, 10-20 de calculatoare, cuplate cu alte mijloace pentru demonstrații, verificări;
- lucrări documentare de bază, bibliografii, sinteze tematice, extrase, fișiere;
- mape tematice: proiecte de lecții și secvențe pe bază informatică, la diferite discipline, teme, clase, categorii de elevi;
- modele de produse informatice verificate;
- proiecte de cercetare, constatări, valorificări în plan metodico-științific;
- bibliotecă cu fișierele programelor, produselor informatice procurate, adaptate, create, clasificate;
- videotecă cu înregistrări ale activităților desfășurate în sistem I.A.C. în diferite situații pedagogice;
- evaluări ale rezultatelor elevilor;
- produse ale activității profesorilor în programele de perfecționare, schimburi de experiență, simpozioane etc.;

d) Funcţionalitate:

- asigurată de un coordonator, în baza unui regulament, program intern elaborat în echipă;
- metode, forme de activitate: demonstraţii, dezbateri, schimburi de experienţă, cercetări ameliorative şi constatative, mese rotunde, munca în grup, studii de caz, simulări, consultaţii, sesiuni, editare de lucrări, experimente, expoziţii, schimburi documentare etc.

7. Comunicarea în managementul educaţional

Dacă sistemul informaţional oferă date, ştiri despre diferitele aspecte ale evoluţiei managementului activităţii, comunicarea între actorii implicaţi facilitează circulaţia informaţiilor, pentru ca prin interacţiunea lor, sub forma unor variate limbaje, să fie rezolvate obiectivele în comun.

În ultimii ani, şi cercetarea pedagogică a abordat tot mai amplu comunicarea, ca şi în alte domenii (lingvistică, psihologie, retorică, sociologie, informatică, mass-media ş.a.), tinzându-se către continuarea unei pedagogii a comunicării, mai ales în plan didactic.

Dar puţine sunt totuşi referinţele explicite la utilizarea comunicării ca mijloc, condiţie a realizării managementului educaţional de către profesorul-manager.

Care ar fi atunci dimensiunile sale, în acest context, la graniţa între pedagogie şi management, valorificând şi datele psihologice, sociologice, semantice, logice ş.a.?

Ce aspecte ale problematicii comunicării poate utiliza profesorul-manager, prin adaptare? Oricum, abordarea acestei probleme constituie o soluţie pentru a avea un management de succes, căci, fără o comunicare eficientă, însăşi esenţa conducerii este afectată. Iar profesorul--manager trebuie format, perfecţionat în acest sens, neglijat, încă neexersat, mai ales că o activitate în clasă este aproape o comunicare continuă, într-o formă sau alta.

7.1. Note specifice

Din tabloul caracteristicilor comunicării realizat în literatura pedagogică (C. Cucoş, 1996; L. Şoitu, 1997; L. Iacob, 1994, 1998; Gh. Dumitriu, 1998; S. Cristea, 2000; R.B. Iucu, 2000) constatăm că unele au incidenţă mai mare cu problematica managementului, a activităţii didactice:

- nu se confundă cu comunicarea didactică, implicată în procesul propriu-zis de predare--învăţare, dar este o componentă a comunicării educaţionale, pentru că este utilizată specific indiferent de obiectivele, conţinutul, metodologia activităţii desfăşurate managerial (proiectată, organizată etc.).
  Este o comunicare de tip managerial, implicată în activitatea de conducere în clasă, dar şi ea este supusă, ca proces, unui management, pentru proiectare, organizare, desfăşurare, coordonare, evaluare, reglare optimă;
- se bazează pe relaţiile interpersonale profesori – elevi (bipolaritate) prezente în managementul activităţii, dar nu sub aspect psihosocial, ci al vehiculării informaţiilor despre acţiuni, situaţii, participare, al găsirii în comun a semnificaţiilor lor pentru acesta (simbolistica), pentru implicare, influenţare, rezolvare, pentru aprofundarea relaţiilor în diferitele etape ale managementului, pentru adaptare la situaţii;

- diversitatea situaţiilor de management, a informaţiilor manageriale, a relaţiilor de conducere manifeste chiar într-o singură activitate determină aprofundarea a două aspecte: varietatea formelor şi canalelor de comunicare şi formarea capacităţilor, competenţelor de comunicare (atât de profesor, cât şi de elevi);
- ca proces, poate fi valorificată pentru unul dintre elementele de bază ale conducerii, participării, reglării activităţii: interacţiunea de tip feedback.
  Ea arată nivelul relaţiei reciproce emisie – recepţie, la ambii parteneri, al înţelegerii şi interpretării mesajelor, al oportunităţii intervenţei corective sau de dezvoltare, al semnificaţiei identificate în conţinutul, sensul informaţiei transmise într-o anumită modalitate.
  Deşi natura comunicării este dată de un anumit obiectiv comun, totuşi funcţia sa este de a controla, apoi de a dirija acţiunile (elevilor, grupurilor, profesorului);
- reflectă şi are loc o anumită intenţie: de a-l influenţa pe celălalt, pentru a rezolva un obiectiv, o situaţie. Influenţa profesori – elevi este reciprocă în managementul participativ, astfel încât comunicarea variată, raţională adânceşte implicarea, găsirea soluţiilor, perfectarea deciziilor şi a organizării.
  În esenţă, comunicarea este aici un proces psihosocial de influenţare a elevilor pentru a participa la managementul activităţii. Adică profesorul-manager are rolul aici de a convinge, de a antrena activităţile şi afectivitatea elevilor, de a emite şi recepta informaţii manageriale, de a identifica, dirija şi coordona acţiuni, de a provoca schimbări în comportamentul elevilor în activitate;
- pentru succesul managerial interesează pregătirea şi utilizarea raţională de către profesor a unor elemente specifice ale comunicării: mesajul transmis sau receptat prin intermediul informaţiilor (abordate în capitolul anterior), conţinutul şi semnificaţia lui, încărcătura informaţională şi psihosocială, claritatea şi dozarea lui, modalităţile de realizare a schimbului de mesaje (interacţiunea), codul utilizat pentru emisie – recepţie – înţelegere, canalele şi reţelele utilizate, abaterile care apar şi modul în care pot fi prevenite;
- un bun management al formării elevilor le creează condiţii pentru a se afirma, a exersa şi nevoia de comunicare, manifestă ca nevoie biologică de sănătate psihică şi mintală, de afirmare a identităţii, de interrelaţionare, de includere în grup sau manifestare a autorităţii, de afecţiune.
  Este utilă chiar o sinteză a funcţiilor comunicării (L. Şoitu, 1997a, pp. 13-16) pentru cultura managerială a profesorului;
- literatura managementului consideră comunicarea ca fiind situată la baza funcţiei de coordonare, dirijare, fie verbal, fie nonverbal. De unde atenţia acordată proiectării sistemului de informare, a canalelor şi reţelelor, a construirii mesajelor, a organizării transmisiei/receptării lor, a urmăririi efectelor şi obstacolelor, a acumulării datelor relevante pentru decizii.

7.2. Condiţii de eficienţă managerială

Frecvent, profesorul nu abordează comunicarea în sine ca mijloc de conducere, pentru a fi perfectată ca mecanism de influenţare.

Astfel, el ar trebui să analizeze comunicarea ca:

- tehnică de relaţionare şi circulaţie a informaţiilor: precizia şi rapiditatea emiterii şi transmiterii mesajului, cu claritate;
- semantică: gradul de corespondenţă între codurile existente de emitere şi descifrare a mesajului, între limbajul folosit şi semnificaţia dată, anticiparea posibilelor deformări ale informaţiilor, sensurilor;

- eficienţă: optimizarea organizării canalelor de informare, a reţelelor de comunicare în mai multe direcţii pentru a cuprinde toţi elevii şi a micşora drumul receptării;
- retroacţiune, feedback: identificarea efectelor, cauzelor perturbatoare şi ducerea deciziei de corelare, ameliorare, dezvoltare.

Dar, mai ales în cazul elevilor de anumite vârste şi nivel, profesorul nu poate neglija, ci, dimpotrivă, este obligat să utilizeze elementele psihosociale ale comunicării: motivaţia participării şi implicării în activitate, atitudinile faţă de managementul ei, coeziunea în jurul obiectivelor comune, fluenţa circulaţiei informaţiilor în întreaga clasă, armonizarea codurilor, descongestionarea liniilor de comunicare prin descentralizarea deciziilor şi delegare, diminuarea elementelor subiective din deformarea sensului comunicării sau a orientării comunicării numai în anumite direcţii.

Desigur că profesorul este preocupat de calitatea mesajului emis şi de ajungerea sa corect la receptorul-elev. Dar elevul audiază sau aude? Ca participant la management, elevul trebuie format pentru o asemenea comunicare, să ştie să asculte, să descifreze, să reacţioneze adecvat.

Falsa ascultare, neascultarea sunt însă frecvente la elevi din diferite motive (L. Şoitu, 1997a, pp. 124-127; N. Stanton, 1995, pp. 17-22): personale, ritmul gândirii, surplusul de mesaje, aproximările, presupoziţiile, teama, experienţe negative anterioare, dezinteresul, lipsa antrenamentului. Ele sunt recunoscute de către profesor în atitudini specifice: simularea ascultării, ascultarea selectivă, ascultarea de protecţie, ascultarea de apărare, ascultarea cu rol de capcană, statutul de vedetă, ascultarea insensibilă, ascultarea bruiantă, ascultarea „cu ochi seci".

În general însă, managerial, comunicarea depinde de precizarea şi organizarea elementelor specific antrenate (N. Stanton, 1995, pp. 5-16; L. Iacob, 1998, p. 234; Gh. Dumitriu, 1998, pp. 87-134): scopul urmărit, particularităţile de receptare ale interlocutorului, contextul în care se comunică (acţional, spaţial, social, psihologic), conţinutul de transmis, cerinţele de transmitere (claritate, concizie, corectitudine, stil, ton, metode, forme, etape, dificultăţi aşteptate), experienţa anterioară în comunicare a celor implicaţi, modul de aşezare în spaţiul clasei, aşteptările formulate sau latente, tipurile de retroacţiuni practicate, factorii de bruiaj, contextul psihosocial, variantele de desfăşurare şi verificare.

Atât emiterea mesajelor, cât şi receptarea, ascultarea lor pot creşte în eficienţă, calitate dacă se alternează tipurile de comunicare (verbală, nonverbală, paraverbală, intrapersonală şi în grup, pe verticală şi orizontală, operaţională şi atitudinală), reţelele (în cerc, în lanţ, în stea, în Y) sau dacă se alternează categoriile de sarcini şi roluri.

Toate acestea menţin atenţia, tonusul, climatul favorabil, economisesc timpul, evită divergenţele de înţelegere, corectează metodologia de conducere a profesorului (L. Iacob, 1998, pp. 232-233) şi creează condiţiile pentru desfăşurarea adecvată a activităţilor manageriale ale profesorului.

De aceea, tot în sens organizatoric, al coordonării acţiunilor, rezolvării situaţiilor, profesorul-manager va fi deosebit de atent la obstacole, disfuncţii posibile, pe lângă cele menţionate la sistemul informaţional:

- utilizarea unui limbaj inaccesibil unor elevi;
- acordarea de semnificaţii diferite de către elevi mesajelor neclare, diferenţe de percepţie;
- neîncrederea în posibilităţile elevilor;
- comunicarea stereotipă şi numai cu unii elevi;
- blocajul datorat experienţelor negative anterioare;
- gestionarea inadecvată a tipului de comunicare;
- nesusţinerea afirmării opiniilor proprii, critice, creative;
- comunicarea făcută nu este întărită de fapte (demagogie);

- slaba pregătire a profesorului pentru conducerea comunicării în clasă (neclaritatea scopului, aproximarea, neraportare la nivelul elevilor, controlul scăzut al efectelor, lipsa variantelor organizatorice, evitarea manifestării libere a elevilor ş.a.);
- bariere de acceptare: prejudecăţi, conflicte personale profesor – elevi, neîncredere în intenţiile profesorului, discordanţă mesaj – aşteptări;
- conflicte interpersonale şi de grup în clasă;
- posibilităţi reduse de antrenare, stimulare a elevilor (timp scurt, conţinut încărcat, clasă numeroasă, metodologie clasică de predare, autoritate greşit înţeleasă, teama de a nu realiza programa ş.a.);
- lipsa unui feedback organizat, valorificat, diversificat;
- formularea de concluzii pripite, parţiale;
- slaba stăpânire a emoţiilor, blocajul afectiv;
- pierderea controlului asupra climatului de muncă din clasă ş.a.

7.3. Organizarea procesului comunicării

Ca şi în celelalte activităţi, în proiectarea şi realizarea comunicării, profesorul-manager îşi pune mai multe întrebări: ce urmăreşte? când? cu cine? cu ce? unde? cât? cum?, fiecare dilemă putându-se detalia, după gradul de aprofundare a problemei, interesul manifestat, nivelul de expectanţă.

Literatura pedagogică şi managerială semnalează mai multe modele de reprezentare schematică a procesului comunicării, a etapelor de la emiţător – receptor şi continuarea prin feedback (O. Nicolescu, 1994, pp. 334-335; L. Iacob, 1998, L. Şoitu, 1997a, pp. 23-28; A. Prodan, 1999, pp. 32-35):

- modelul linear (schema Laswell) răspunde la cinci întrebări – cine? ce spune? prin ce mijloace? cui? cu ce efecte? şi se bazează pe relaţia stimul – răspuns;
- modelul interactiv, bazat pe codificare şi decodificare (schema lui Shannon), pentru aplicarea blocajelor comunicării, fie că pornesc de la emiţător, de la mesaj sau de la receptor;
- modelul tranzacţional (R.B. Adler, 1998): mesajele sunt emise şi transmise simultan, reciproc, între emiţător şi receptor. Ele se întâlnesc tocmai în actul comunicării între cei ce participă simultan la comunicarea interpersonală sau de grup. Mesajul dintre cei doi, alimentându-se mereu, simultan, acţionează potrivit reacţiilor celuilalt;
- modelul cibernetic (N. Wiener) completează primele modele cu informaţia retur (feedback), pentru cunoaşterea manierei de receptare, înţelegere, acceptare şi pentru formularea răspunsului, cunoaşterea factorilor perturbatori;
- modelul comunicării performante (R. Ludlow, 1992) precizează ca etape: alegerea obiectivului prioritar – alegerea interlocutorului (elev, grup, clasă) – alegerea modelului de comunicare (tip, reţea) – activarea interesului, motivaţiei receptorului – transmiterea mesajului – feedback – constatarea, evaluarea, încheierea.

Ca proces, nu trebuie confundată comunicarea managerială, interpersonală afectată organizării, desfăşurării, reglării activităţii din clasă (în lecţie sau nu), cu comunicarea (transmiterea) cunoştinţelor, în sens clasic, prin predare:

- obiectivele sunt diferite: obiective ale implicării elevilor în acţiune *versus* obiective cognitive, de învăţare;
- conţinuturile: informaţii privind mersul activităţii *versus* informaţii ştiinţifice prevăzute în curriculumul şcolar;

- strategii (metode, mijloace, forme de organizare): de influenţare, participare, implicare în acţiuni *versus* de predare-învăţare;
- evaluare diferită: a eficienţei conducerii activităţii *versus* a rezultatelor şcolare, formării--dezvoltării elevilor.

Datorită acestui specific, comunicarea managerială încă utilizează, ca problemă de stil, de organizare, un sistem specific de canale, mijloace de transmisie – reţele de comunicare. Clasic, strict organizatoric, spaţial (O. Nicolescu, 1995, pp. 337-338), ele pot fi:

- descentralizate: în „cerc" sau în „lanţ", în care membrii grupului sunt egali, incluzând chiar şi pe profesori;
- centralizate: în „Y" sau în „stea", între membrii grupului fiind relaţii de supra- sau de subordonare, în jurul profesorului sau al unor lideri informali.

Valoarea acestor tipuri de reţele trebuie analizată însă în funcţie de obiective, de condiţiile comunicării, stilul de coordonare, gradul de implicare a elevilor, de gestiunea resurselor disponibile.

Dar, din perspectiva unui management de succes, aceste reţele pot fi văzute şi ca direcţie, încărcătură de mesaje, frecvenţă a comunicării, strategie:

- de sus în jos (descendentă), cu urmărirea ajungerii mesajului până la fiecare elev, remedierea directă a blocajelor. Dar abuzul duce la centralism, la deteriorarea climatului participativ;
- de jos în sus (ascendentă), de la elev la profesor, pentru acel flux de informaţii care indică mersul procesului, problemele ivite, afirmarea elevilor;
- pe orizontală, între elevi, între liderii grupurilor;
- informală, neorganizată, când apar disfuncţionalităţi nesesizate, conflicte, blocaje.

Prin utilizarea variată a informaţiilor, a reţelelor, se conturează şi problema stilului managerial de comunicare (A. Prodan, 1999, p. 39):

- direcţional, când elevii nu sunt experimentaţi în comunicare interpersonală, nu sunt motivaţi sau când situaţiile sunt complexe;
- antrenant, când elevii sunt suficient de motivaţi, au anumite deprinderi, capacităţi de comunicare, există timp suficient;
- susţinător, când elevii au încredere, pot fi antrenaţi în decizii, în analize variate asupra activităţii;
- de delegare, numai când elevii au experienţă, capacităţi organizatorice, iar sarcinile nu sunt deosebit de complexe.

7.4. Strategii de comunicare

Ca manager, profesorul îşi perfecţionează stilul de conducere a activităţii în clasă, ca un principiu, recurgând la utilizarea diversificată a tipurilor, metodelor, tehnicilor de comunicare.

Profesorul practică aceste diferite elemente de strategie, dar în procesul de predare--învăţare-evaluare propriu-zisă a disciplinei sale, fiind informat suficient în temă (C. Cucoş, 1996, pp. 133-141; L. Iacob, 1994, 1998, pp. 224-233; L. Şoitu, 1997; R.B. Iucu, 2000, pp. 111-116).

În sens managerial, el va putea utiliza formele:

- după parteneri: interpersonală (cu un elev), în grup mic („faţă în faţă"), la nivelul clasei;

- după statutul elevilor: verticală (profesor – elevi, lideri de grup – elevi), orizontală (elev – elev);
- după codul folosit: verbală (prin cuvânt, oral sau scris), nonverbală (gestică, mimică, postură, mișcare, ținută), paraverbală (caracteristici ale vocii, particularități de pronunție, intensitatea rostirii, ritmul și debitul vorbirii, intonația, pauza, tăcerea).

De asemenea, suficiente cercetări dezvoltă specificul, problematica și modalitățile de reconsiderare a discursului propriu-zis didactic (G.F. Kneller, 1973; C. Sălăvăstru, 1994, 1995; C. Cucoș, 1996; C. Sălăvăstru, 1998; V. Dospinescu, 1998; L. Șoitu, 1997).

Să reținem acum unele aspecte esențiale ale acestuia, care pot fi regăsite și în sens managerial, în îndeplinirea activităților manageriale, nu numai în predare-învățare sau alternativ:

- discursul are o sferă mai largă decât comunicarea utilizată în activitate, deoarece dezvoltă idei, demonstrații, argumentări, dezbateri, exemplificări sau reprezintă este o formă aparte de discurs (C. Cucoș);
- în discurs, profesorului i se cer competențe specifice oratorice: să susțină un demers logic, să stăpânească regulile demonstrației și argumentării, ale convingerii și motivării celor ce receptează, să se adapteze așteptărilor axiologice și de conținut sau de atitudine ale auditorului, să accesibilizeze informațiile și limbajul utilizat, să obțină și participarea afectivă, să combine coduri variate de exprimare (limbajul verbal să fie adecvat întărit de cel nonverbal și paraverbal, inclusiv sensurile tăcerii);
- în discurs, pentru convingere și implicare cognitivă, afectiv-atitudinală, motivațională a elevilor, profesorul va insista nu numai pe formă, ci și, mai ales, pe sensurile conținuturilor. Realizează astfel „o pedagogie a sensului", prin apel la context, la argumentare, la înțelegere rațională, la descifrarea semnificațiilor limbajelor utilizate.
  De aici și extinderea cercetărilor de semiotică și la discursul, comunicarea didactică (V. Dospinescu), pentru valoarea pragmatică: nu numai în predare-învățare, ci și în conducerea, dirijarea, coordonarea, manifestarea puterii în fața și alături de elevi, în educația propriu-zisă, în adaptarea la situație („discurs în situație"), în „punerea inițială și continuă a elevilor sub tensiune" cognitivă-afectivă-atitudinală, în realizarea-menținerea interacțiunii participative în activitatea din clasă;
- discursul pedagogic pragmatic trebuie să utilizeze intensiv logica (a conținuturilor, a afectivității, a raționamentului) și cercetări actuale aici (C. Sălăvăstru, D. Sălăvăstru) dezvoltă aspecte importante, pe care le putem considera de bază în activitatea managerială rațională a profesorului, alături de cea didactică.

Mai ales că profesorul trebuie să identifice, să analizeze, să se adapteze, să corecteze logica proprie comportamentelor elevilor în timpul activității, tipurile de judecăți și raționamente cu care-și justifică implicarea în acțiuni, situații, ca și intervențiile, modurile de influențare.

Unele probleme concrete ale acestui aspect au fost analizate într-o lucrare anterioară, pe fondul studierii relațiilor profesor – elevi (de comunicare, socioafective, de conducere) în construirea și rezolvarea situațiilor de instruire (E. Joița, 1998, pp. 246-257).

În ceea ce privește un alt element al strategiei – metodele –, nu trebuie să le limităm la (să le confundăm cu) cele de comunicare, utilizate în predare-învățare. Dintre cele studiate și aplicate de către profesori, amintim: metode orale expozitive (descrierea, explicația, prelegerea, instructajul), orale conversative (conversația, discuția colectivă, problematizarea), scrise (lectura sau lucrul cu cartea, cu manualul), oral-vizuale (prin mijloacele audiovizuale) și de comunicare (reflecție) interioară (I. Cerghit, 1976, 1980; 1997, pp. 95-155).

În sensul temei, se poate discuta pe marginea următoarelor întrebări: ce valențe ale acestor metode au și aplicabilitate managerială, în ce situații, cât, cum sunt utilizate?

Dincolo de funcţia cognitivă, formativă, instrumental-operaţională, motivaţională în planul predării-învăţării, aceste metode au şi funcţie normativă, de optimizare a acţiunii. În sens managerial, ele sunt antrenate în planul organizării, al găsirii soluţiilor de rezolvare a unor obiective şi situaţii, de raţionalizare a acţiunii pentru eficienţă, prin procedeele specifice, de raţionalizare a relaţiilor profesor – elevi.

Metodele sugerează astfel, în sens normativ, cum să se procedeze în diferitele situaţii (prescripţii, reguli, instrucţiuni, concluzii, sugestii, modele) de comunicare. Astfel, ele pot imprima un anumit curs, ritm, o anume orientare proceselor, acţiunilor, situaţiilor, relaţiilor (I. Cerghit, 1997, pp. 17-19), iar în mâna profesorului „metoda devine un instrument de organizare a «câmpului complex» al actului pedagogic" (*ibidem*, p. 30).

Pe acest teren se manifestă şi acţiunile de organizare, dirijare, coordonare, decizie, reglare a situaţiilor din clasă. De altfel, am constatat anterior (E. Joiţa, 1998, pp. 199-245) că eficienţa practică a situaţiilor de instruire depinde de diversificarea şi combinarea numeroaselor lor variante proiectate şi organizate, pornind chiar de la comportamentele de bază ale procesului didactic (obiective, metode, mijloace, forme de organizare). Iar această varietate care trebuie raţionalizată şi coordonată se observă mai ales în cazul metodelor şi relaţiilor de comunicare în clasă.

De asemenea, în acelaşi context, am constatat că acest principiu praxiologic rezolvă suficient şi nivelul participării, antrenării elevilor în activitate, cu consecinţele lor asupra randamentului, formării: implicare insuficientă, suficientă, supraimplicare, subimplicare.

Şi în management, comunicarea trebuie văzută şi ca acţiune, proces, dar şi ca o artă. Profesorului nu-i sunt atunci indiferente aspecte cu implicaţii practice (L. Soitu, 1997b, pp. 86-122), unele surprinse şi mai sus:

- unitatea între informare, comunicare şi succes aşteptat;
- comunicarea şi influenţarea înţelegerii;
- comunicarea şi libertatea implicării în acţiune;
- alternarea şi circularitatea responsabilităţilor profesor – elevi în comunicare;
- profesorul să nu uite că, în lipsa comunicării orale, există comunicarea nonverbală şi cea paraverbală, care uneori spun mai mult;
- contextul comunicării este important pentru obţinerea participării elevilor, pentru că sprijină sesizarea semnificaţiilor mesajului;
- coordonarea comunicării depinde de acceptul ei de către elevi, de unde rolul motivării, convingerii, stimulării, oferirii condiţiilor, încrederii, credinţei în succes.
  În caz contrar, şi respingerea ei trebuie analizată, interpretată cauzal, iar acţiunea să fie reglată adecvat;
- discursul are mai mare valoare în convingere, motivare decât relatarea, povestirea, explicaţia (ca metode didactice). De unde şi preocupările actuale de definire, perfecţionare, promovare a lui în şcoală, dar având efecte în cazul în care profesorul va primi şi o corespunzătoare pregătire retorică, oratorică;
- procedeele de convingere nu mai trebuie utilizate în pedagogie doar strict în educaţia morală, ci şi în activitatea didactică, mai ales că rolul dominant al profesorului este regândit, că autoritatea sa trece de la cea formală la cea profesională, de competenţă (acum şi de comunicare);
- şi alte aspecte practice trebuie avute în vedere, ca elemente de strategie a comunicării: contagiunea afectivă, mânuirea puterii de sugestie a cuvântului, descifrarea sensurilor, gestica în comunicarea nuanţelor, figurile de stil în limbajul educaţional, frumuseţea comunicării, evitarea înşelătoriilor deliberate prin comunicare sau a îndoctrinării.

De asemenea, în literatura managerială (A. Prodan, 1999, pp. 35-37) se insistă în mod specific pe unele competenţe necesare unei comunicări performante: estimarea eului şi a stilului propriu de comunicare, capacitatea de ascultare a diverselor mesaje, indiferent de unde provin şi cum (verbal, nonverbal, paraverbal), ca şi capacitatea de control în retur (feedback).

8. Implicarea în cercetarea managerială

Cercetarea pedagogică este una dintre condiţiile, soluţiile de schimbare, ameliorare a realităţii procesului educaţional, sub toate aspectele, deci şi ale managementului activităţii la clasă a profesorului, pentru apropierea de succesul dezirabil.

Implicarea profesorului în cercetarea acestei problematici se poate aborda din trei perspective:

- de la cercetarea ştiinţifică propriu-zisă în temă la practica educaţională, pentru aplicarea, verificarea unor aspecte, aplicabile în condiţiile concrete;
- de iniţiere şi antrenare în cercetarea ameliorativă, pentru perfecţionarea propriei experienţe, a competenţelor manageriale;
- de cunoaştere, valorificare şi generalizare a experienţei, căutărilor.

Literatura cercetării pedagogice evidenţiază mai multe faţete ale acesteia: sistem de acţiuni specifice, proces, atitudine, strategie, obiective şi ipoteze de verificat, mijloc de perfecţionare.

Recurgând la deducerea specificului cercetării manageriale ca parte, ca aplicaţie a cercetării pedagogice generale, găsim puncte de reper pentru profesorul-manager, acum şi cercetător practician:

- cercetarea pedagogică a managementului educaţional urmăreşte cunoaşterea, înţelegerea, interpretarea, analiza, descrierea, introducerea de schimbări şi ameliorări ale fenomenelor specifice;
- este o acţiune ea însăşi condusă: proiectată, organizată, coordonată, evaluată, pentru a identifica fapte, acţiuni, relaţii, condiţii, strategii, pentru a le interpreta şi a deduce soluţii de ameliorare;
- are un caracter prospectiv, pentru că proiectează modele-ipoteze de realizare a obiectivelor conducerii activităţii instructiv-educative în clasă, un pachet de soluţii de verificare a acestora în anumite condiţii;
- caută răspunsuri specifice la principalele probleme ale managementului, prin acţiuni de sesizare, observare, căutare, interogare, cunoaştere (*ce ?*), de aplicare, elaborare a unui cadru conceptual, de argumentare a relaţiilor conturate (*de ce ?*), de stabilire a mijloacelor de intervenţie în conducerea elevilor şi a activităţilor (*cum ?*), în dinamica procesului (*cât ?*), sub influenţa unor factori (*cine ? în ce condiţii ?*), având efecte (*ce criterii de evaluare ?*) şi putându-se valorifica (*cum reglăm ?*);
- în perspectivă postmodernă, cercetarea pedagogică însăşi este „o activitate de conducere managerială a sistemului şi a procesului de învăţământ proiectată şi realizată în mod special pentru reglarea-autoreglarea acţiunii educaţionale, respectiv a actului didactic" (S. Cristea, 2000, p. 38);
- în raport cu nevoia de înţelegere şi ameliorare a managementului educaţional în clasă, cercetarea îndeplineşte următoarele roluri: constatativ, descriptiv, explicativ, interpretativ, de generalizare, de finalizare a unor contribuţii.

În sens praxiologic, ea permite formularea de ipoteze ameliorative, în situaţii şi condiţii concrete, pentru a interveni apoi mai eficient, pentru optimizare;

- la întrebarea „ce cercetăm?" se poate răspunde: orice aspect al managementului educaţional, care poate să-l sprijine pe profesorul-manager în obţinerea mai eficientă a succesului în conducere;
- cât de variată poate fi cercetarea şi în această temă? În raport cu tipurile clasice ale cercetării pedagogice, aceasta poate fi, pentru profesorul-manager: practic-aplicativă (după esenţă), constatativă sau ameliorativă (după finalitate), analitică explicativă sau operaţională (după metodologie), mono-, pluri- sau interdisciplinară (după modul de abordare), sistematică sau cercetare-acţiune (după gradul organizării);
- ca proces proiectat, organizat, şi cercetarea managerială pedagogică va parcurge etapele: pregătirea (definirea problemei, documentarea, formularea ipotezei generale şi a celor particulare, stabilirea metodologiei de valorificare a ipotezei, elaborarea proiectului de cercetare), desfăşurarea cercetării conform proiectului şi apoi finalizarea, elaborarea concluziilor şi valorificarea rezultatelor.

Fără a detalia aceste aspecte ale cercetării pedagogice care au fost expuse într-o lucrare anterioară (E. Joiţa, 1999, pp. 56-76), vom recurge la o concretizare a unui proiect de cercetare, adaptabil pentru o temă de management educaţional în clasă. El poate fi extins până la a fi o lucrare metodico-ştiinţifică pentru obţinerea gradului didactic I (anexa 1), putând fi însă redus şi la dimensiunile unei comunicări ştiinţifice, logica rămânând aceeaşi.

Pentru că profesorul-manager a făcut cunoştinţă în capitolele anterioare cu diferite metode de acumulare şi prelucrare a informaţiilor, el le poate folosi şi în acest demers, alături de cele specifice cercetării.

Este firesc să le sintetizăm aici, pentru a nu fi confundate cu cele manageriale propriu-zise sau cu cele de învăţământ, de educaţie:

- metode pentru sesizarea problemei, clarificarea bazei teoretice, formularea ipotezei şi a obiectivelor cercetării: tehnici de documentare şi studiu independent bibliografic, metode de analiză logică şi interpretare, tehnici de creativitate, metoda comparativă;
- metode pentru acumularea datelor, în diferite faze ale cercetării: observarea comportamentului elevilor (grila de observare), analiza produselor activităţii elevilor, analiza documentelor şcolare, tehnicile sociometrice (ancheta, convorbirea, chestionarul, testul sociometric, metoda aprecierii obiective), metoda panel, studiul de caz, tehnici de înregistrare audiovideo;
- metode pentru introducerea, aplicarea măsurilor ameliorative, de intervenţie, pentru verificarea ipotezei: experimentul pedagogic (constatativ, ameliorativ, de verificare, de dezvoltare), cercetarea-acţiune;
- metode pentru interpretarea rezultatelor: de interpretare cantitativă (tehnici statistice), de interpretare calitativă (metoda diferenţelor, a concordanţei, a variaţiilor concomitente, a comparaţiei criteriale, a rămăşiţelor, de interpretare teoretică);
- metode pentru finalizarea cercetării, valorificarea rezultatelor: tehnici specifice de redactare, de comunicare, de generalizare.

Profesorul-manager poate aborda spre cercetare orice problemă din aspectele managementului educaţional general, la nivelul şcolii, dar mai ales al clasei unde predă, chiar şi raportându-se la cuprinsul acestei lucrări. Dar practica concretă îi va sugera numeroase idei, situaţii, întrebări care-şi caută rezolvarea, mai ales că nici o literatură teoretică nu este încă suficientă. Şi apoi nu poate aplica datele managementului şcolar, a conducerii şcolii, decât prin adoptare, pe care trebuie s-o determine ştiinţific.

De aceea, ca orice cercetător, profesorul-manager va avea o mapă specială (caiet) în care-şi va consemna (înainte sau după activităţi): observaţii, abateri de la teorie, dificultăţi, ipoteze conturate, soluţii primare de rezolvare, întrebări ce s-au conturat, sugestii de la elevi sau colegi, analogii în baza studiului documentar, proiecte parţiale, experienţe particulare pozitive etc.

Toate acestea vor furniza date pentru o cercetare, care se conturează treptat. Rămâne ca profesorul s-o proiecteze şi să aibă disponibilitatea s-o pună în practică (cel puţin un semestru), s-o valideze şi să comunice rezultatele.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

V
ÎN FAŢĂ, ÎNTRE, ÎMPREUNĂ CU ELEVII

1. Câmpul educaţional – cadru al acţiunii manageriale

Pe fondul dezvoltării cercetărilor sociologice de la mijlocul secolului XX, teoria câmpului, un concept de bază introdus de K. Lewin (1932, 1951, 1964), a avut ecou şi în plan pedagogic, în corectarea ideii că educaţia este doar un raport personal profesor – elev, în care domină intenţiile educatorului şi personalitatea sa ca model (magistrocentrism).

Pentru că profesorul acţionează practic în clasă, aceasta devine nu numai cadrul organizatoric în care-şi dezvoltă activitatea sa didactică, educativă, managerială, ci şi câmpul în care se întrepătrund, se afirmă relaţii, comportamente, rezolvări de situaţii etc.; atunci trebuie s-o abordăm şi din această perspectivă, benefică aplicării managementului.

Teoria câmpului a putut aduce corecţii, în plan conceptual, apoi şi metodologic, iar în esenţă ea evidenţiază că (E.E. Geissler, 1977, pp. 37-38; P. Golu, 1988, pp. 45-50):

- nici o acţiune (educaţională) nu se petrece numai între două persoane, ci într-un *câmp*; este un rezultat care presupune implicarea mai multor factori (interni, externi);
- în această tendinţă de interrelaţionare se afirmă elemente psihologice şi sociale, de atracţie sau respingere, care influenţează atât desfăşurarea, cât şi efectul acţiunii;
- câmpul este un ansamblu al condiţiilor de ordin intern şi extern, dar mai ales al interacţiunilor persoanelor care determină comportamentul subiectului la un moment dat (prin analogie cu „câmpul de forţe" din fizică);
- cuprinde câmpul social şi interpsihic al subiectului, câmpul de experienţă, în care factorii psihosociali şi relaţiile interpersonale au rol hotărâtor;
- situaţiile conturate astfel influenţează pozitiv sau negativ atingerea scopurilor, provoacă restructurări în comportament, chiar stări tensionale, conflicte, evidenţiază rolul percepţiei influenţelor, barierele psihice ridicate, aspiraţii, participare ş.a.;
- se poate exprima şi simbolic: $C = f(P,M)$, în care C (comportamentul) este o funcţie a interacţiunii personalităţii (P) cu mediul (M);
- chiar experienţa anterioară, atitudinea celor în cauză devin factori importanţi, modificând intenţiile, desfăşurarea, efectele acţiunilor;
- în câmpul interrelaţiilor se constată şi influenţe instituţionale externe, culturale, spirituale, ale societăţii în general;
- în acest câmp, educatorul şi acţiunile sale reprezintă unul dintre factorii cu un rol special: de organizare, planificare, coordonare, îndrumare, concomitent cu predarea;

- orice câmp pune în discuţie: dinamismul situaţiilor, abordarea situaţiei ca un sistem de factori, conduita complexă determinată, forţa, tensiunea internă, relaţia tensiune – forţă, aspiraţiile şi nivelul lor, situaţiile de conflict, climatele autoritare sau democratice, conduitele ş.a.

Ulterior, pe această teorie s-au construit: teoria relaţiilor interpersonale (T. Heider, 1958), teoriile asupra puterii, teoria asupra cooperării şi competiţiei (M. Deutsch, 1949).

Acestea au contribuit la clarificarea unor aspecte privind construirea echilibrului în câmpul relaţiilor, mecanismele de atribuire şi inferenţă sociale, ale constituirii şi manifestării puterii, ale influenţării între factori, privind rolul competiţiei şi al cooperării în funcţionarea grupurilor mici, rolul acordat întregului ca structură şi sistem de factori şi interrelaţii, combinaţii, rolul comunicării.

În plan pedagogic, cercetările care au dezvoltat-aplicat teoria câmpului au evidenţiat importanţa studierii situaţiilor pedagogice, a personalităţii şi rolurilor „actorilor", al interrelaţiilor lor în cadrul acestora, criteriile de eficienţă a acţiunii factorilor şi resurselor implicate, rolul interrelaţiilor asupra dezvoltării personalităţii elevilor, rolul profesorului în organizarea şi conducerea câmpului, problema influenţelor, rolul relaţiilor de grup în educaţie, metodologia realizării interactivităţii, stilurile interacţionale, capacităţile şi competenţele profesorului în conducerea situaţiilor, problematica climatului şi a comunicării (A. Dragu, 1996, pp. 92-100; S. Cristea, 2000, pp. 36-37).

Abordarea situaţională din ultimele decenii reprezintă o aplicaţie a teoriei câmpului în plan pedagogic şi a căpătat mai multă consistenţă prin raportarea ei la criteriile de eficienţă praxiologică: al intervenţiei pozitive oportune, raţionale, echilibrate, al ierarhizării valorice, al utilizării priorităţilor, al optimalităţii, al dozării efortului, al prefigurării acţiunilor şi situaţiilor, al comparării diferitelor acţiuni şi experienţe (T. Kotarbinsky).

Tot din punct de vedere praxiologic este pusă în evidenţă şi „intervenţia educativă", ca ansamblu de influenţe asupra elevului, prin acţiuni şi situaţii specifice, pregătite, organizate, conduse, realizate şi valorificate variat, prin relaţii de comunicare, de coordonare, îndrumare.

Or, pedagogic, un loc central între aceste elemente şi care le unifică îl are *situaţia* (lat. *situs* – situat, plasat, lăsat, aşezat) organizată pentru a oferi elevului condiţiile necesare învăţării, formării. Astfel, el este relaţionat optim cu fiecare dintre elementele instruirii, educaţiei, antrenate în atingerea obiectivelor: conţinuturi, resurse, strategii, grupul-clasă, acţiuni, relaţii de comunicare şi de conducere, evaluare.

Situaţia constituie câmpul cel mai mic, de bază, în care elevul este pus să acţioneze. Procesul instructiv-educativ constă într-un lanţ de situaţii, create şi ordonate după criterii de eficienţă acţională, psihosocială. Situaţia apare dintr-o anume relaţionare, combinare a elementelor antrenate, a altor influenţe externe în jurul obiectivelor şi în care este plasat elevul (acţiune „centrată pe elev"). Şi nu ca o simplă alăturare a lor, care nu ar facilita o intervenţie, conducere eficientă, nici o activizare reală.

Astfel, într-o lucrare anterioară (E. Joiţa, 1998, pp. 170-261) am dezvoltat problema organizării şi realizării situaţiilor de instruire, din perspectiva praxiologică a eficienţei lor: definire, structurare, clasificare, analiză a unor categorii de situaţii didactice de bază, relaţia lor cu diferite elemente ale procesului instruirii, relaţiile profesor – elevi, criterii de evaluare a reuşitei şcolare.

Din perspectiva clarificării rolului profesorului-manager al instruirii, abordarea situaţională îi clarifică şi îl antrenează în:

- perfecţionarea pregătirii sale psihopedagogice şi metodice, pentru a înţelege şi aplica teoriile actuale asupra instruirii, formării elevului;

- perfecţionarea competenţelor de construire a situaţiilor în mod raţional şi creativ, depăşind empirismul didactic, de conducere cu succes a realizării lor, „o pedagogie de calitate se sprijină în mod esenţial pe o bună punere în situaţie a celui ce trebuie educat" (L. D'Hainaut, 1981, p. 177);
- să elaboreze proiecte adecvate de construire şi rezolvare a situaţiilor, să utilizeze un management de proiect în realizarea obiectivelor;
- să concretizeze atribuţiile, rolurile sale şi ale elevilor în sarcini specifice procesului, cu condiţiile necesare, relaţiile situaţionale;
- să influenţeze direct, concret pe elev prin strategii, acţiuni de conducere, coordonare, îndrumare, comunicare, activizare în situaţii adecvate;
- să controleze, să aprecieze, să interpreteze şi să regleze continuu şi flexibil acţiunile, situaţiile, relaţiile, comportamentele, atitudinile, efectele;
- să formuleze ipoteze de optimizare a procesului, relaţiilor, situaţiilor, strategiilor şi să le verifice apoi, împreună cu elevii, ca semn al împletirii autorităţii sale prin competenţă cu libertatea raţională a elevilor.

Prin toate acestea, profesorul-manager nu face decât să se apropie mai mult de realul educaţiei, instruirii, care este dat de combinaţii, înlănţuiri de situaţii specifice în câmpul larg educaţional. Iar rolurile sale sunt de concepere şi realizare a lor, dar şi de abordare managerială pentru a atinge indicatorii de succes, calitate, eficienţă. Caz în care profesorul va corela şi aspectele psihologice, filozofice, sociologice, praxiologice, logice, chiar şi biologice, economice, pe lângă cele pedagogice şi de specialitate.

Literatura noastră actuală (E. Stan, 1999, p. 8) semnalizează unele dificultăţi în înţelegerea şi rezolvarea problemelor ridicate de schimbările sociale asupra câmpului educaţional: relaţia între interesele elevilor, aşteptările lor şi poziţia disciplinei în curriculum, perceperea rolului obiectului de studiu din perspectiva viitoarei integrări socioprofesionale şi utilizarea inadecvată a mijloacelor de dezvoltare a motivaţiei interne a elevilor.

Or, doar prin cultură psiho-socio-pedagogică şi managerială va depăşi profesorul, ca manager, aceste situaţii.

2. Managementul interactiv

Studiul problemelor relaţiei profesorului-manager cu clasa, cu grupurile, cu elevii individual, este justificat de însăşi una dintre caracteristicile educaţiei ca proces social. Nu numai în sensul larg, prin raportare la societate, ci şi în sensul curent-aplicativ, al conceperii şi desfăşurării ei, bazat pe interacţiunea membrilor, actorilor acestor grupuri.

Conform dicţionarului de psihologie socială (1981, p. 122), interacţiunea este „procesul de dependenţă fundamentală, activă şi reciprocă a indivizilor, prin care acţiunile unuia se răsfrâng asupra comportamentului celuilalt şi invers". Aşadar, profesorul-manager va ţine cont de anumite fenomene sociale derivate: atitudini, comunicare, autoritate – libertate, acorduri – conflicte, cooperare, competiţie, consens – divergenţe, negocieri, expansiune de valori ş.a.

2.1. Modele explicative

Profesorul va acorda atenţie fenomenului de adecvare reciprocă şi continuă a acţiunilor, comportamentelor „actorilor" aflaţi într-o situaţie de relaţie ego – alter, unde fiecare interpretează, atribuie semnificaţii comportamentului. Astfel îşi acomodează reacţia, prelucrarea şi comunicarea semnificaţiilor. Pentru coordonarea acţiunilor elevilor aceste relevări sociologice ale Şcolii din Chicago (E. Stănciulescu, 1996, p. 200) sprijină profesorul în sesizarea, interpretarea conduitelor observabile ale elevilor, în cunoaşterea cauzelor şi gradului de influenţare, ca apoi să prevină sau să corecteze interrelaţia, pentru a nu deregla procesul educaţional.

Dar şi alte aspecte stau la baza explicării unor fenomene ale interacţiunii, importante pentru realizarea conducerii clasei (E. Stănciulescu, 1996, pp. 32-42):

- orice act social presupune comunicare (indiferent de forma ei);
- prin experienţa comunicării se dezvoltă inteligenţa (conştiinţa);
- fiecare participant este şi subiect, şi obiect al influenţelor grupului;
- prin asumarea şi realizarea rolurilor se ajunge la acomodarea reciprocă şi crearea unităţii grupului;
- integrarea apoi în acţiune este un rezultat al interiorizării relaţiei de comunicare şi acomodare;
- educaţia este atunci un proces de interiorizare a atitudinilor comune ale grupului prin intermediul comunicării (ca instrument), al analizei şi asumării, interpretării de roluri proprii şi de raportare critică şi interiorizare a interpretării rolurilor celorlalţi;
- educaţia ca interiorizare este un proces susţinut de comunicare, cu consecinţe importante în definirea unui curriculum şi în adaptarea lui continuă la efectele practice ale comunicării şi interiorizării.

Cu consecinţe importante pentru conceperea şi realizarea managementului educaţional de către profesor relevăm şi unele aspecte al „modelului dramaturgic", al formării personalităţii sociale conturat în concepţia lui E. Goffman ca o prelungire a concepţiei lui Mead (E. Stănciulescu, 1996, pp. 110-137):

- ordinea interacţională este produsul întâlnirilor „faţă în faţă" ale „actorilor" unei acţiuni, prin intermediul unor norme stabilite sau create *ad-hoc*, în cadrul unui câmp de activitate;
- ordinea socială în activitate poate fi comparată cu interpretarea unor scenarii de către mai mulţi actori;
- analiza dramaturgică poate să introducă ordine în fapte, care apoi se interiorizează, şi se ajunge la ordinea interacţională (morală);
- conţinutul ordinii interacţionale este dat de cunoaşterea şi definirea situaţiei concrete şi de înţelegerea semnificaţiilor comportamentelor celorlalţi actori, de schemele (cadrele, modurile, normele) interpretative aplicate acestor comportamente.

Teoria sa are aplicaţii şi extinderi în analiza integrării şi formării individului prin ordinea interacţională. În planul educaţiei însă, găsim un model de analiză a proceselor specifice, de definire a rolurilor şi mecanismelor de formare a individualităţii prin ordinea interacţională, prin crearea, organizarea şi utilizarea cadrelor (situaţiilor) în dezvoltarea experienţelor, în înţelegerea şi interiorizarea unei normativităţi susţinătoare a ordinii în grup.

Din datele generale ale psihologiei sociale (P. Golu, 1988, 1989) asupra interacţiunii în grupuri, profesorul-manager poate utiliza şi alte temeiuri teoretice şi metodologice:

- relaţiile interpersonale, în cadrul interacţiunilor variate, pot fi considerate o bază a construirii, definirii, echilibrării personalităţii, deci pot deveni instrument educaţional, mai ales la vârsta elevilor;

- interacţiunea se bazează pe conexiunea inversă, pentru că asigură reciprocitatea, caz în care feedback-ul este iarăşi o soluţie metodologică pentru profesor în coordonarea, analiza, reglarea acţiunilor, situaţiilor, comportamentelor. Acesta duce la consolidarea relaţiilor interpersonale, prin repetarea actelor de comunicare, relaţionare, la construirea unor relaţii durabile între profesor şi elevi, stabile, rezistente la schimbări;
- interacţiunile au loc atunci când persoana este plasată într-o situaţie faţă de care are un comportament, iar interacţiunile între membri, norme, roluri generează un câmp social specific grupului. În acest câmp se manifestă ca fenomene între lider şi membri: climatul de grup, stilurile de afirmare a liderilor, conducerea, influenţarea, dominanţa, toleranţa, frustrarea, conflictul, agresivitatea, simpatia, ascultarea, sensibilizarea reciprocă, coeziunea, conformitatea, atracţia, ataşamentul, participarea ş.a.;
- conţinutul, nivelul, fenomenele interacţiunii sunt determinate şi de alte două dimensiuni--concepte: status şi rol, care definesc poziţia în structura socială şi atribuţiile ce derivă, aşteptările formulate.

Din perspectiva psihologiei sociale, conducerea clasei-grup şi a proceselor formative ce se desfăşoară aici este o formă a interacţiunii (P. Golu, 1989, pp. 122-129), „un construct uman" pe baza relaţiilor de tip ciclic şi ierarhic, în care unele persoanele influenţează pe altele, în realizarea unei sarcini comune, este sursă de coeziune, autoreglare, pârghie de direcţionare a comportamentului (elevilor).

Astfel, ea poate fi privită şi ca relaţie, şi ca acţiune, prin intermediul organizaţiei, clasei şi ca funcţionalitate în îndeplinirea deciziilor, unde influenţarea elevilor se face prin mesaje, sarcini, decizii, coordonare unitară, îndrumare diferenţiată.

Mai mult, conducerea nu poate fi concepută şi analizată numai din perspectiva liderului (profesorul-manager), ci şi a situaţiei/situaţiilor care cer anumite tipuri de acţiuni: „modelul situaţional al conducerii" *versus* „modelul personalist". Aici liderul este doar instrumentul realizării situaţiei (educative, de influenţare, de organizare, de decizie, de coordonare, îndrumare, control, apreciere, reglare). Nu el generează conducerea, ci nevoia realizării unor obiective prescrise, în contextul unor principii, norme şi reguli convenite, în general sau în grup.

De fapt, conducerea reală îmbină cele două modele, rezultând un model specific – „modelul interacţional al conducerii", pentru că exprimă esenţa după care orice conducere este o categorie psihosocială şi exprimă nu numai relaţiile între lider şi grup, lider şi situaţii, ci chiar o interrelaţie între variabilele conducerii.

Astfel, comportamentul de conducere – afirmă P. Golu (1989, p. 125) – nu apare niciodată ca efect univoc al unei singure variabile; el este rezultanta raţionalizării mai multor mărimi: sarcinile şi solicitările specifice care decurg din statutul unei anumite activităţi, trăsăturile de personalitate ale liderului, problematica vieţii şi activităţii celor care compun grupul.

De aici şi diferitele definiri ale conducerii în acest model interacţional:

- afirmarea trăsăturilor interacţionale;
- un câmp dinamic cu legi specifice;
- arta de a induce un comportament;
- o formă de persuasiune;
- o relaţie de putere;
- un mod de exercitare a influenţei;
- un efect al interacţiunii.

În toate situaţiile manifestării, conducerea este legată de categoriile de relaţii stabilite, de modul de comunicare în grup, de percepţia celorlalţi, de aşteptări de rol, de performanţele

individuale şi de grup, de climatul construit şi menţinut, de motivarea participării şi relaţionării, de satisfacţiile obţinute, de aprecierea rezultatelor realizării sarcinilor, dar şi a comportamentelor, a utilizării resurselor ş.a.

De altfel, toate acestea sunt apreciate ca fiind condiţii ale unui management de succes (A. Prodan, 1999), de unde derivă îndeosebi strategiile de motivare, de influenţare, de comunicare, de echilibrare autoritate – participare, de afirmare a competenţelor manageriale.

2.2. *Rolul profesorului-manager*

Influenţa profesorului-manager se manifestă în două sensuri atunci:

- orientarea, dirijarea, coordonarea, îndrumarea spre rezolvarea obiectivelor, sarcinilor din formarea-dezvoltarea elevilor, mobilizarea în acest scop prin acţiuni didactice şi educative specifice, eficient concepute şi realizate;
- orientare spre elevi, clasă ca grup pentru antrenarea, îndrumarea, reglarea condiţiilor psihosociale, antrenate în rezolvarea cu succes a sarcinilor, situaţiilor (motivaţii, satisfacţii, cooperare, coeziune de grup, climat moral).

Capacităţile şi competenţele, conduita profesorului ca lider influenţează decisiv puterea de persuasiune, de influenţare, de determinare, de antrenare activă în situaţii şi acţiuni, modul şi calitatea perceperii, înţelegerii, acceptării, interpretării, adoptării comportamentelor şi mesajelor de către elevi. Iar, prin conexiune inversă, este sprijinită sau nu îndeplinirea rolurilor profesorului, a proiectelor concepute.

Cercetări din psihologia educaţiei, din ultimele decenii, în continuarea celor de psihologie socială semnalate, arată că, dacă se studiază mai profund interacţiunile din clasă, se obţine o desfăşurare mai eficientă a activităţii didactice, implicit a conducerii ei, elaborându-se astfel modele de desfăşurare, construite pe criteriul conducerii interacţiunii (J.R. Davitz, 1978, pp. 294-314). Pe această bază putem accepta ca norme ale profesorului-manager:

- când profesorul conduce în mod dominator, în clasă se instituie un climat de autoritate exclusiv în baza statutului său, mai puţin al competenţei, iar elevii nu se pot concentra, motiva pentru o activitate;
- când profesorul se integrează, cooperează cu clasa, motivează, sprijină, atunci şi elevii dovedesc spontaneitate, iniţiativă, afirmare;
- profesorul integrat acceptă trăirile, încurajează, pune întrebări, stimulează participarea, sprijină şi foloseşte ideile elevilor, ia decizii curente împreună cu elevii, dar profesorul dominator, care se concentrează asupra propriilor idei, dă ordine şi indicaţii, critică elevii, aşteaptă ascultare necondiţionată, abuzează de autoritatea sa formală;
- interacţiunea în clasă se concretizează în anumite operaţii pedagogice: structurarea iniţială a conţinutului, procedurilor (pentru concentrarea atenţiei, motivarea, orientarea în rezolvarea sarcinilor), solicitarea adresată elevilor pentru a construi răspunsul, răspunsul propriu formulat de către elev, reacţia la răspuns şi evaluarea lui. Atunci aceste operaţii fundamentale, acţiuni devin roluri ale profesorului, tipuri de comportament în conducerea învăţării, a clasei;
- în timpul predării-învăţării-evaluării, profesorul „instruieşte", conduce interacţiunile în clasă, modul de înţelegere şi învăţare prin indicaţii, atenţionări, demonstraţii, asigurarea condiţiilor, oferirea de puncte de sprijin, aprobări şi dezaprobări, stimulări, completări, reactualizări, exemplificări, explicaţii, comentarii etc.;

- în timpul activităţii, împreună cu elevii profesorul apelează la deciziile interactive (Şt. Toma, 1994, pp. 59-62) când apar noi situaţii, altele decât cele proiectate: fie în sprijinul celor decise înainte de lecţie, fie cu o nouă abordare, fie recurge la amânare, fie procedează la reajustare.

Dar, împreună cu elevii, profesorul poate îmbina tipurile de decizii (prezentate la activitatea decizională), dacă dovedeşte flexibilitatea necesară faţă de proiectul iniţial şi a format la elevi deprinderile, capacităţile necesare într-un act decizional;

- profesorul are rolul cel mai interactiv în clasă: creează climatul adecvat, iniţiază, orientează, solicită, antrenează, exemplifică, critică;
- profesorul structurează, organizează forma şi conţinutul activităţii în clasă, modul de desfăşurare a interacţiunilor, dar poate şi delega responsabilităţi elevilor în rezolvarea unor decizii, sarcini;
- în interacţiune, profesorul foloseşte, cel mai des, operaţia de solicitare a elevilor pentru a provoca dialogul, comunicarea, răspunsuri pe care le comentează, stimulează, optimizează, dezvoltă (în grup);
- profesorul utilizează mai ales evaluarea pozitivă, răspunsurile negative fiind corectate în sens stimulativ, de căutare împreună a soluţiilor adecvate şi cu antrenarea grupului;
- profesorul nu numai că provoacă interacţiunea, dar o şi structurează, o şi orientează, menţine tonusul, întăreşte comportamentele pozitive, asigură climatul de comunicare, participare, cooperare;
- discursul profesorului influenţează interacţiunea prin operaţiile logice pe care le conţine şi le provoacă: definire, precizare, desemnare, clasificare, comparare, deducţie, explicare, evaluare, afirmare de opinii, dirijarea înţelegerii, gestionarea metodică a mijloacelor specifice, evitarea rutinei în modul de conducere şi manifestarea atitudinii, sugerarea şi sprijinirea fluenţei şi originalităţii ideilor;
- în modul de planificare, proiectare a activităţii, insistă nu pe probleme de conţinut informaţional, ci pe proceduri de interactivitate, în realizarea obiectivelor.

2.3. *Condiţionări psihosociale*

În clasă nu există numai interacţiunea profesor-elev, ci şi profesor – grup de elevi, elev – elev, elev – grup de elevi, elev – materia de studiu, elev – mijloace de învăţământ, elev – metode ş.a.m.d. Toate alcătuiesc situaţii structurate şi centrate pe un anume element al procesului la un moment dat (E. Joiţa, 1998, pp. 170-246). Pe toate acestea profesorul le proiectează, organizează, coordonează, evaluează, reglează antrenând şi elevi.

Majoritatea cercetărilor pedagogice asupra interacţiunii în clasă se centrează pe rolurile profesorilor, dar mai puţin pe ale elevului, deşi se cere ca el să fie partener al profesorului. Problema este importantă pentru acesta, întrucât răspunsul comportamental este „oglinda" eficienţei în îndeplinirea interpretării rolurilor sale şi în funcţie de care îşi reglează comportamentul de conducere, îşi reproiectează organizarea şi îndrumarea, trăieşte sau nu satisfacţia succesului în activitate.

D.P. Ausubel şi R.F. Robinson (1981, pp. 486-525) surprind câteva aspecte relevante pentru problema noastră:

- elevul este stimulat prin activitatea simultană a celorlalţi, motivaţia participării fiind determinată şi de modul de cooperare, şi de competiţie în rezolvarea sarcinilor, chiar ritmul de afirmare fiind mărit;

- el beneficiază de ipotezele şi răspunsurile celorlalţi în formularea propriului răspuns şi a modului de formulare;
- constată că efortul în grup este mai benefic;
- alături de grup participă mai activ în luarea şi aplicarea deciziilor curente sau în găsirea de soluţii creative;
- prin antrenarea în discuţii tematice sporeşte orizontul intelectual, îşi clarifică idei, îşi evaluează puterea de convingere, îşi exersează logica afirmării şi argumentării;
- prin interacţiune se diminuează timiditatea, egocentrismul;
- se îmbogăţeşte şi se exersează, se corectează sistemul de valori;
- se corectează anumite manifestări temperamentale;
- se armonizează opinii, criterii de evaluare;
- se elimină trăiri negative (frustrare, anxietate);
- se cunoaşte şi se beneficiază de experienţa celorlalţi etc.

Studii mai recente de psihologie socială arată că educaţia, ca proces de interacţiune socială în esenţă, relevă şi alte condiţionări, pe care le considerăm norme importante pentru un profesor-manager de succes (A. Neculau, Şt. Boncu, 1998b, pp. 251-277):

- performanţele elevilor sunt marcate decisiv nu numai de interrelaţiile cu ceilalţi, ci şi de învăţarea normelor care guvernează comportamentele acceptate în grupurile de elevi şi în organizaţia care este şcoala şi chiar în clasă;
- interacţiunea educaţională trebuie dirijată, orientată spre progresul, succesul şcolar, spre obţinerea de schimbări individuale;
- metodologic, succesul este obţinut de către profesor dacă ţine seama de diversitatea contextelor, situaţiilor din clasă şi şcoală, de conştientizarea şi coordonarea diferitelor „sub-situaţii", „segmente de activitate", secvenţe cu structuri şi acţiuni specifice, delimitate;
- succesul educaţiei trebuie raportat şi la considerarea şcolii ca organizaţie, în care esenţială este coordonarea activităţilor, a celor implicaţi în realizarea obiectivelor. Aceasta presupune: diviziunea sarcinilor, distribuirea rolurilor, afirmarea autorităţii, funcţionalitatea comunicării, respectarea unor norme asupra participării fiecărui elev, evaluarea şi recompensarea;
- interrelaţiile rezultate sunt, de fapt, o împletire între cele formale (consemnate în regulamentul şcolar al clasei) şi cele informale (relaţiile de apreciere, alegere – respingere), apărute în cadrul activităţii şi afirmării comportamentelor concrete;
- comunicarea formală şi informală trebuie utilizată de către coordonator ca mijloc de intervenţie psihopedagogică;
- în contextul organizării, clasa este un grup de muncă specific, în care profesorul-manager trebuie să rezolve: climatul activităţii, participarea elevilor, eficienţa interacţiunilor variate, mediate prin relaţiile de grup, rolul interacţiunii „faţă în faţă", crearea condiţiilor pentru afirmarea rolurilor derivate din statuturile specifice de profesor şi elev, conştientizarea şi mobilizarea în realizarea obiectivelor comune şi apoi a sarcinilor derivate, utilizarea adecvată a formelor de comunicare, valorificarea tipurilor de relaţii interpersonale în grup, stimularea, oferirea de situaţii de afirmare, stimularea conduitelor cooperative (fără a elimina competiţia);
- profesorul-manager nu poate ignora, ci, dimpotrivă, trebuie să utilizeze unele aspecte ale proceselor cognitive implicate în interacţiune: reprezentările despre comportamentul celuilalt, felul cum înţelege fiecare succesul în rezolvarea sarcinilor şi cum se ajunge la el (nivelul de expectanţă), specificul credinţelor (prevederilor, „profeţiilor") şi expectanţelor (aşteptărilor) în/de la realizarea succesului, modul cum implică şi cauzele şi cum atribuie sau îşi autoatribuie succesul/insuccesul;

- împletirea caracteristicilor şi competenţelor profesorului asigură şi îndeplinirea rolurilor, funcţiilor bazate pe interacţiune: de organizare de parteneriat, de stimulare-influenţare, de realizator-coordonator al obiectivelor prescrise.

Alte cercetări de psihologie socială şi pedagogică studiază şi rolul empatiei în relaţia profesor – elev, în acomodarea reciprocă, în înţelegerea celuilalt şi în prevederea mijloacelor adecvate de influenţare, activare, stimulare. Clasic, empatia (C. Rogers, 1959) înseamnă „a percepe cadrul intern de referinţă al altuia cu toate componentele sale emoţionale ca şi cum ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde condiţia de «ca şi cum»". S. Marcus (1987, p. 21) o defineşte ca „un fenomen psihic de identificare parţială, cognitiv-afectivă a unei persoane cu un model de comportament uman perceput sau evocat care se poate manifesta conştient sau inconştient, aparent sau inaparent, favorizând un act de înţelegere şi comunicare implicită, precum şi o anumită contagiune afectivă".

Contribuţiile româneşti (S. Marcus *et al.*, 1987) ne clarifică unele aspecte ale comportamentului empatic ce poate fi util şi necesar profesorului-manager:

- empatia nu se confundă cu simpatia sau cu imitaţia celuilalt, deşi presupune o importantă latură afectiv-emoţională, în apropierea de partener;
- are şi o componentă predictivă, de înţelegere a stării, comportamentului celuilalt şi apoi una motivaţional-acţională, de a participa, de a-l sprijini;
- se bazează pe anumite predispoziţii, dar mai ales se dobândeşte prin cultură (psihologică), experienţă specifică;
- deşi apare ca o posibilitate (capacitate), se poate transforma în competenţă prin antrenament, prin autoformare;
- este manifestă în diferitele situaţii ale relaţiei profesor – elev, dar mai ales în comunicare, în proiectarea activităţii (prevederea reacţiilor elevilor), în coordonare şi îndrumare, în influenţare, în stimularea participării, în organizarea situaţiilor, în menţinerea echilibrului autoritate – libertate, în crearea şi menţinerea climatului participativ, în influenţarea cooperării, în reglarea comportamentului său chiar manifestându-se ca empatie predictivă, emoţională şi motivaţională.

2.3. *Modele pedagogice interactive*

Studiul interacţiunii în clasă nu a întârziat să sugereze aplicaţii pedagogice, în modelarea concepţiei şi în desfăşurarea activităţii instructiv-educative, după preponderenţa, structura elementelor componente ale acestei relaţii, într-o teorie sau alta.

Aici accentul cade pe analiza comportamentului partenerilor în interacţiunea lor, în desfăşurarea procesului de predare-învăţare-evaluare, în modalităţile de structurare, de ponderare, de realizare. Interacţiunea este privită în dublu sens: şi ca relaţie reciprocă profesor – elev în sine, dar şi ca relaţie reciprocă între diferitele elemente pedagogice, care intră în rezolvarea obiectivelor, a unor sarcini specifice.

Să reţinem aspectele esenţiale ale modalităţilor variate de proiectare a interacţiunii aici:

- modelul interacţional (N.A. Flanders, 1952, 1965): instruirea se bazează pe influenţa directă şi indirectă a profesorului, fie prin integrarea sa în grup, fie prin dominare, la care se adaugă participarea verbală a elevilor şi situaţiile noncomunicative;
- modelul interacţional (A. Bellack, J.R. Davitz, 1963): rolul esenţial aparţine comportamentului verbal al profesorului în clasă, centrarea activităţii pe semnificaţiile discursului oral (pedagogic, de conţinut, de logică instrucţională, afectivă);

- modelul H. Liebard, E. Hyman, F. Smith (1966): activitatea interacţională a profesorului poate fi descompusă în patru tipuri majore de acţiune didactică: de structurare, de solicitare, de răspuns şi de reacţie;
- modelul R. Ryle: predarea este ca un discurs didactic elaborat în scopul instruirii, dar care influenţează elevii prin interacţiune şi prin influenţă cognitiv-operaţională;
- modelul G. Ferry (1969): procesul educaţional din clasă este ca un sistem de comunicaţii, pe verticală şi pe orizontală, din care rezultă scheme atitudinale pedagogice: de conducere riguroasă, prin cooperare, prin diferenţiere pe grupe de elevi;
- modelul interacţional implicativ D.G. Ryans (1963): comportamentul profesorului este dependent de factorii implicaţi în instruire şi de interrelaţia lor, în cadrul diferitelor situaţii, motivaţii, structuri cognitive, caracteristici ale acţiunii, caracteristici ale personalităţii, rezultând şi roluri – de explicare, organizare, motivare, evaluare, consiliere;
- modelul interacţional categorial E. Bayer (1970, 1972): activitatea din clasă se bazează pe îmbinarea planului comunicărilor cu planul comportamentelor pedagogice (de organizare, influenţare, dezvoltare, personalizare, evaluare, feedback, afectiv) şi cu conţinut cognitiv, rezultând acţiuni pe obiective operaţionale, cu repercusiuni asupra eficienţei organizării şi conducerii învăţării prin predare;
- modelul interacţional nonverbal B. Grant, D. Grant Hennings (1977): activitatea în clasă se bazează pe mişcările de instruire ale profesorului (conducere, coordonare, interpretare, mânuire instrumentală) şi pe mişcările personale (nonverbale, de autoreglare);
- modelul interacţional şi funcţionalist M. Postic (1979): activitatea sa se centrează pe rolurile profesorului raportate la situaţia pedagogică (condiţii generale, particulare, specifice), la câmpul de studiu (actele pedagogice, trăsăturile de comportament), la funcţiile pedagogice realizate (de încadrare în situaţie, de informare, de activizare);
- modelul interacţional trifazic şi holistic E. Komulainen, K. Karma şi colaboratorii (1978): lanţurile interacţionale centrate pe profesor sau pe elev sau pe cooperarea lor conduc la deciziile metodologice ale profesorului, după specificul fazelor în realizarea obiectivelor – preinteractivă, interactivă şi postinteractivă;
- modelul interacţional al predării H.E. Mitzel: instruirea este rezultatul interacţiunii a patru variabile – surse, factori, componente, criterii de succes, cu utilizarea feedback-ului;
- modelul interacţional ipotetic al predării şi învăţării A. Bjerstedt (1963): profesorul concepe ipotetic situaţiile de predare-învăţare, bazându-se mai ales pe experienţa elevului, căutarea proprie şi în care atitudinile sunt fundamentale;
- modelul interacţional circular R.S. Fox, R. Lippitt (1967): între acţiunea profesorului de planificare, organizare, desfăşurare şi efecte, resurse teoretice şi practice, obiective, relaţii, comportamente există o relaţie circulară, de influenţare continuă, unele acţiuni fiind determinate de cele anterioare.

BCU IAŞI

3. Managementul autorităţii şi libertăţii

3.1. Autoritatea profesorului-manager

Conform *Dicţionarului de psihologie socială* (1981, pp. 37-38), autoritatea este un concept central în psihosociologia organizaţiilor, semnificativ pentru comportamentul de impunere/supunere în realizarea scopurilor. Astfel, se conturează o autoritate formală, de poziţie legitimă, statuată, şi o alta funcţională, de competenţă, ale căror efecte depind însă şi de modul de realizare practică.

În plan pedagogic, dincolo de exagerările nondirectiviste, cu tendinţă mai mult de terapeutică psihosocială decât educaţională, autoritatea şi libertatea trebuie interpretate prin prisma responsabilităţii fiecăruia dintre parteneri, în realizarea cu succes a obiectivelor prescrise.

Tot psihologia socială studiază şi efectele pozitive ale autorităţii. Astfel, teoria funcţională a interacţiunii pe bază de autoritate (după P. Golu, 1988, pp. 42-44) valorifică principiile învăţării prin condiţionare operantă (B.F. Skinner), unde controlul implică autoritatea în întărirea reciprocă a relaţiei: profesorul şi elevul se controlează şi se întăresc reciproc.

Este o autoritate funcţională, nu una formală, nu numai din partea profesorului, ci şi a elevului, prin feedback, asigurându-se şanse egale de afirmare, participare, comunicare, cooperare în rezolvarea obiectivelor, sarcinilor, prin interdependenţa celor doi parteneri.

Interacţiunea presupune însă şi un anume raport de autoritate a profesorului şi de libertate a elevului în afirmarea, participarea sa. Reanalizarea problemei în actualitate s-a impus ca reacţie firească împotriva magistrocentrismului, dar şi a influenţelor sociale de formare a tineretului pentru o societate democratică, pentru responsabilitate, iniţiativă, autonomie, comunicare.

O lucrare de sinteză critică (G. Snyders, 1978) asupra principalelor concepţii nondirectiviste, conturate în timp în argumentarea libertăţii majore a elevului, a diminuării rolului dominant al profesorului, ne relevă că pedagogia nondirectivă (ca orientare comună a acestor concepţii) a produs o importantă schimbare a paradigmei privind relaţia profesor – elev.

Mai întâi, cercetările lui K. Lewin (1959), Lippitt şi White au demonstrat că stilul profesorului (autoritar, democratic, nonintervenţionist) are efecte importante asupra rezultatelor formării elevilor. Fiecare dintre variantele sale are aspecte pozitive şi negative, dar în acord cu o anume viziune generală despre formare, educaţie, personalitate, roluri ale profesorului şi elevilor.

Însă, pentru educaţie, a atras atenţia asupra: necesităţii de a reinterpreta autoritatea profesorului, de a lua în considerare manifestarea elevilor în activitate, climatul din clasă, de a cunoaşte şi îndepărta stările şi comportamentele negative rezultate, de a preveni diferitele stări conflictuale, de a promova metodele de învăţare activă, de a reconsidera stilul profesorului ca urmare a efectelor asupra elevilor, de a utiliza feedback-ul, de a accentua pregătirea elevilor pentru adaptarea şi integrarea socială, nu numai pentru învăţarea cognitivă ş.a.

De aici alte numeroase cercetări psihologice au aprofundat relaţia autoritate – libertate în sine, faţă de care G. Snyders (1979) adoptă o poziţie critică, precum şi consecinţele asupra unei pedagogii nondirectiviste. A fost utilizată astfel ca terapie pedagogică (C. Rogers, 1966, 1972) sau pentru munca în grupuri (G. Ferry, 1970) ori pentru transformarea profesorului în „ajutor tehnic", o dată cu dispariţia autorităţii sale, a puterii de decizie la care se va recurge doar

în caz de nevoie de către elev. Având „statut de expert" (D. Hameline, M.J. Dardelin, 1967) în „pedagogia instituțională" (M. Lobrot, 1966), profesorul are rolul de a „procura securitatea imediată, factuală", de a organiza cadrul manifestării libere spontane totale a elevilor, de a practica o „pedagogie a surâsului, a blândeții" (care este totuși „cea mai rea formă a autoritarismului").

Totuși, soluțiile nondirectiviste au atras atenția asupra exagerării autorității, dar s-a căzut în exagerarea libertății elevului! După cum, indirect, au arătat și unde duce lipsa acesteia, căci libertatea elevului nu are un efect formativ, ci psihologic decât dacă este responsabilă, îndrumată. Or, elevul are nevoie de sprijin și acesta este cu atât mai eficient, cu cât pedagogul îi creează condițiile, îl introduce treptat în afirmare, îl cunoaște și intervine oportun, previne stările conflictuale interne sau de grup. Ceea ce, în final, este esența educației înseși.

În plan pedagogic, dincolo de exagerările nondirectiviste, cu tentă mai mult de terapeutică psihosocială decât educațională propriu-zisă, autoritatea și libertatea trebuie interpretate prin prisma conștientizării, responsabilității fiecăruia dintre parteneri în realizarea obiectivelor instituționale sau proprii de formare-dezvoltare.

În căutarea unei fundamentări a nevoii acestei echilibrări în interacțiunea profesor – elevi, ca esență a chiar educației, ca influență a adultului asupra celui care se dezvoltă, prin postura de profesor-manager, se pot contura mai multe categorii de argumente.

Unul dintre acestea se referă la nevoia explicită de o anume organizare, dirijare, sprijinire într-o educație responsabilă, mai întâi exterioară (ca mijloc), până se ajunge la autonomia elevului (care devine și scop al educației). În acest context, E.E. Geissler (1977, pp. 49-65) consideră că nu trebuie trecut în plan pedagogic, tocmai la vârsta formării, a conceptelor și atitudinilor sociale ale adulților, care duc la însăși disoluția sensului educației, pedagogiei.

Aici, autoritatea și ascultarea nu constituie scopuri în sine, ci mijloace pozitive de pregătire a autonomiei, a obiectivității în interacțiunea socială, deci nu sunt nici anacronice (în societatea democratică), nici lipsite de importanță.

Astfel, E.E. Geissler recurge la trei categorii de argumente: filozofice-antropologice (raportul între autoritate și individualitate), istorico-psihologice (experiența educativă dovedește precaritatea atitudinilor subiective de respingere a autorității pentru orientarea educatului) și genetico-pedagogice (autoritatea funcțională a pedagogului competent, cu capacități specific manageriale).

Interpretările actuale reconsideră, în continuare, conceptele de autoritate și libertate, prin noi contribuții filozofice, sociologice asupra poziției și rolului individului în societatea contemporană, a determinării dimensiunilor personalității pe care să le posede, pentru a realiza o integrare, participare la viața democratică, într-o societate deschisă și de perspectivă. Acestea, în condițiile transformării relațiilor sociale, a manifestării multor fenomene sociale negative, a individualismului (responsabil și iresponsabil), dar și a maturizării sociale (G. Albu, 1998, pp. 9-40).

Prin chiar sensul ei originar (lat. *augere* – a înmulți, a îmbogăți, a face să crească; *auctor* – cel care inițiază, mijlocește asemenea influențe pozitive), deducem că rolul „purtătorului de autoritate" (adică profesorul-manager) este de a răspunde de acțiunile de susținere a creșterii, formării, dar și de persoana asupra căreia acționează – elevul, în curs de maturizare, dezvoltare. Și, cu cât vârsta, experiența elevului sunt mai mici, cu atât responsabilitatea acestui rol este mai mare, pregătind progresiv autonomia, libertatea conștientă a tânărului.

Profesorul este purtătorul unei autorități pedagogice aici, nu a altei categorii de putere, concepută științific, acțional-situativ, iar el trebuie s-o respecte, s-o aplice eficient, prin acțiunile sale manageriale: de planificare, organizare, decizie, coordonare, control, îndrumare, apreciere, corectare-ameliorare.

De aici şi nevoia formării şi afirmării unor capacităţi şi competenţe anume, pentru „a purta" cu succes autoritatea cu care a fost învestit prin statut, prin formarea sa iniţială şi continuă şi pe care şi-a asumat-o. El este astfel purtătorul mai ales al unei autorităţi funcţionale, de competenţă pedagogică şi managerială, dar nu prin însuşirea şi exploatarea autorităţii formale „în sine", cu efecte negative asupra dezvoltării elevilor, generatoare de conflicte psihosociale şi randament scăzut.

De aici şi sensul peiorativ astăzi al „stilului autoritar", ca o exagerare doar în sensul de purtător al autorităţii formale, rigide. Acest sens căpătat fie prin exagerare, fie prin limitare empirică, fie prin utilizare greşită (constrângere, forţă, supunere necondiţionată ş.a.) nu elimină însă rolul adevărat, conştient, controlat al autorităţii responsabile.

Rezultă cu necesitate că în conducerea democratică a activităţilor afirmarea libertăţii nu este opusă adevăratei autorităţi, ci este „metoda adecvată de utilizare a autorităţii pedagogice" (Geissler, 1977, p. 66) sau este „un sprijin pentru rezolvarea unei situaţii noi" pe care elevul nu o poate depăşi singur şi pe care îl cere şi-l recunoaşte (G. Albu, 1998, p. 112).

Autoritatea nu este în sine, ci este un aspect al interrelaţiei între cel „care sprijină" şi cel care primeşte sprijinul, problema fiind astfel raportată la competenţa:

- de a oferi sprijinul (cognitiv, afectiv etc.);
- de a asigura condiţiile (materiale, didactice, umane, ergonomice, psihologice, sociale, pedagogice, spirituale);
- de a alege şi utiliza strategiile adecvate de conducere a predării-învăţării, dezvoltării;
- de a preveni înţelegerea şi acceptarea inadecvată de către celălalt (elevul) a acestui sprijin;
- de a întări pozitiv mereu disciplina, motivaţia, participarea raţională la activitate.

Astfel se realizează un consens între profesor şi elev, drept normă fundamentală pentru o autoritate funcţională (G. Albu, p. 114).

Desigur că rolul managerial al profesorului presupune o autoritate conştientă, raţională, supusă autocontrolului şi reglată. Dar ea mai atrage atenţia profesorului şi asupra altor condiţii, norme de eficienţă, rezultând din acestea chiar esenţa autorităţii prin competenţă:

- să aleagă cele mai adecvate strategii, proceduri de influenţare şi sprijinire a elevilor, după aşteptările şi particularităţile lor;
- să utilizeze evaluarea continuă, feedback-ul, efectele asupra elevilor, aprecierile lor pentru respectarea drumului bun ales, convenit;
- să utilizeze autoanaliza, autocorectarea continuă prin raportare la esenţa obiectivelor, a expectanţelor, a propriilor capacităţi şi competenţe;
- să recurgă la antrenarea elevului în organizare, luarea şi realizarea deciziilor curente, în evaluare, în delegarea de autoritate în cazul unor sarcini, situaţii posibil de realizat de către elev;
- să utilizeze efecte, opinii şi a altor factori implicaţi (părinţi, colegi, directori, inspectori) asupra autorităţii sale manifestate concret;
- să analizeze continuu coeficientul de încredere ce i se acordă, ca şi noile aşteptări care se formulează sau pe care le deduce;
- să echilibreze rolurile de conducere ce-i revin, pentru a nu produce conflicte în interacţiunile din clasă sau între el şi elevi;
- să cunoască şi să utilizeze chiar autoritatea ce se conturează a grupurilor şi liderilor informali din clasă sau în afara clasei;
- să trăiască raţional, cu modestie efectele autorităţii manifeste, pentru a nu ajunge la autoritarism, subiectivism sau supraîncredere.

Profesorul-manager care realizează o autoritate raţională se caracterizează (G. Albu, 1998, pp. 115-136) prin aceea că: recunoaşte faptul că oricui i se poate întâmpla să comită erori, acceptă că poate învăţa din propriile greşeli, învaţă şi acceptă că celălalt s-ar putea să aibă mai multă dreptate sau să-şi apere argumentele, îşi păstrează spiritul deschis faţă de critici, are o atitudine deschisă la confruntări, dovedeşte calitatea deciziilor şi a prescripţiilor, oportunitatea şi eficienţa situaţiilor, are capacitatea de cooperare şi comunicare, calităţi moral-spirituale, capacitatea de autodezvoltare.

Concepută astfel, autoritatea:

- nu se va identifica cu coerciţia, ameninţarea, constrângerea, limitarea libertăţii;
- nu se confundă cu autoritarismul, cu abuzul de autoritate, autoritatea iraţională prin intimidare şi teamă, ca o camuflare a neputinţei;
- nu se reduce la comandă, ordin, ci se bazează pe forţa, pertinenţa argumentelor explicate accesibil, motivelor, soluţiilor acceptabile, normelor;
- presupune supunerea, ascultarea, dar în sens activ, constructiv, consensual.

La această accepţie a autorităţii nu s-a putut ajunge lesne, ci după un număr de ipoteze şi experienţe cu rezultate negative în educaţie, înregistrate în istoria pedagogiei, ceea ce a şi produs reacţia adversă: educaţia antiautoritară, începând cu J.J. Rousseau şi devenind dominantă în secolul XX, prin şcoala activă, pedagogiile nondirective.

Prin conexiune inversă însă, exagerările de aici au condus la reconsiderarea rolului autorităţii pedagogice şi la formularea de soluţii ameliorative raţionale. Astfel, s-a întărit nevoia respectării individualităţii şi iniţiativei elevilor, organizării condiţiilor de afirmare a libertăţii elevilor (climat, interacţiune, participare, comunicare, cooperare, iniţiativă, creativitate, stimulare, orientare prioritară spre succes), diversificarea participării elevilor la organizarea şi rezolvarea situaţiilor educaţionale, antrenarea în decizie şi evaluare, proiectare şi ameliorare ş.a.

Rămâne absolut necesară conducerea pedagogică a comportamentului..., dar să ne străduim pentru realizarea unei atmosfere pedagogice pozitive, conchide şi E.E. Geissler (1977, p. 83).

Din cele prezentate, rezultă că, de fapt, există mai multe forme de manifestare a autorităţii pedagogice şi manageriale, între limitele extreme, de la lipsa de autoritate, la autoritarism. Literatura pedagogică nu consemnează încă asemenea clasificări, decât prin raportare la stilurile educaţionale. Dar pot fi utile, pentru adaptare, tipologii relevate în abordările filozofice, etice sau economice (după G. Albu, 1998, pp. 117-119):

- în concepţia lui T. Airaksinen (1988) se detaşează: autoritatea efectivă (subordonatul acceptă necritic, suportă fără justificare preferinţele, judecăţile, comportamentul superiorului datorită admiraţiei, emulaţiei), autoritatea teoretică (a specialistului, ca autoritate-expert) şi autoritatea normativă (care cere supunere necritică faţă de principiile prescrise, rezultând autoritatea morală, juridică, religioasă);
- după E. Fromm (1983) autoritatea poate fi raţională sau iraţională;
- după J.M. Bochenski (1992) autoritatea este doar epistemică (a celui care ştie mai mult decât celălalt) şi deontică (a conducătorului, a şefului, a liderului formal);
- O. Reboul (1989) menţionează: autoritatea contractului (fiecare parte este legată prin consimţământ de cealaltă, prin respectarea unor reguli), a expertului (de recunoaştere a competenţei în problemă), a arbitrului (a celui care trebuie să tranşeze o situaţie printr-o decizie, fiind independent faţă de părţi), a modelului (fundamentată afectiv, bazată pe admiraţia provocată), a liderului (răspunde atât admiraţiei modelului, cât şi nevoii de a-l urma), a regelui (a şefului carismatic, a monarhului absolut, în mod necondiţionat, iraţional).

Dintre tipurile menţionate, se poate recunoaşte existenţa în activitatea educativă a autorităţii teoretice (a expertului), în bună parte a celei normative, a celei raţionale, epistemice, a contractului, a modelului, a liderului, uneori, şi a arbitrului. Din perspectivă managerială, constatăm însă conturarea unui principiu: profesorul-manager va avea succes numai dacă va îmbina tipurile menţionate şi va rezulta „autoritatea prin competenţă managerială" sau va utiliza independent ori în combinaţie restrânsă fiecare dintre tipuri, după specificul situaţiei, al rolului, funcţiei de îndeplinit.

Dar această autoritate prin competenţă pedagogic-managerială nu este suficient clarificată dacă nu punctăm şi limitele care-i marchează câmpul de manifestare. Astfel, după Geissler (1977, pp. 83-85):

- se poate aprecia just numai în raport cu contrariul ei: gradul de libertate efectivă a elevilor în activitatea respectivă;
- autoritatea se modifică mereu în conţinut, în extindere, în manifestare, încât raza ei de acţiune este limitată şi nu poate fi precis utilizată ca tip exclusiv;
- raportul autoritatea profesorului – libertatea elevului este temporar sau continuu în favoarea celui din urmă, pe măsura maturizării sale, câştigării independenţei, a acumulărilor în cunoaştere şi formare. Conducerea rămâne atâta timp cât este necesară pentru cel care învaţă să rezolve o sarcină, cât sunt necesare asistenţa, susţinerea, consilierea, până când nu mai trebuie să fie dependent.
  Astfel, „orice autoritate pedagogică trebuie să tindă către scopul de a se face de prisos, formând premisele unui comportament liber de dependenţa de câmp" (*ibidem*, p. 84);
- limitele sunt date şi de aspectele subiective ale interrelaţiilor, care pot naşte conflicte variate, mai ales când autoritatea se bazează pe constrângere, pe iraţional, pe ascultare necondiţionată.
  Teoria şi practica educaţională înregistrează numeroase situaţii ale manifestării acestor limite. De aici şi norma ce se poate formula: pentru o conducere eficientă, profesorul trebuie să-şi bazeze autoritatea pe „o putere de referinţă" (liderul informal) şi să evite apelul la „puterea de coerciţie", pentru că provoacă dependenţă, conflicte, un comportament fals al elevilor, deteriorarea climatului, blocajul învăţării, apariţia solidarizării negative, a abandonului de la activitate.

„Apelul la pedeapsă şi la ameninţări pare să reprezinte una dintre cele mai neinspirate şi mai contraproductive decizii pe care le poate lua un dascăl" – consideră A. Neculau (1998b, p. 264).

De aici utilizarea acelor tipuri de autoritate care atrag elevii în realizarea obiectivelor, conducerea acţiunilor: raţională şi de competenţă, în principal. Ele se concretizează în alegerea şi utilizarea strategiilor didactice bazate pe dialog, participare, cunoaştere directă şi prin cooperare, delegare de sarcini, antrenare în evaluare/autoevaluare, adaptarea la particularităţile şi aşteptările elevilor, construirea de situaţii variate pentru afirmare, dezbaterea aspectelor apărute în grup, antrenarea în soluţionarea situaţiilor ş.a.

Astfel încât autoritatea reală a profesorului nu este dată de duritate, rigiditate normativă, abuzul de statutul său formal, control strict, sancţionare repetată în relaţie cu elevii, ci de recunoaşterea competenţei pedagogice, dar mai ales manageriale.

Din acest motiv vom dezvolta distinct profilul dezirabil de competenţă al profesorului-manager, pentru a exercita o eficientă influenţă asupra elevilor (capitolul VII).

3.2. Mijloace de influenţare

Autoritatea competentă a profesorului este recunoscută ca fiind definitorie pentru comportamentul său (M. Călin, 1996, pp. 46-47), mai ales managerial, în clasă.

Aceasta pentru că relaţionează competenţa sa cu elevii participanţi şi cu domeniul acţiunii sale – conducerea acestora în procesul instructiv-educativ. Aici el este acceptat de către elevi, în mod practic: când ia decizii optime de concepere şi desfăşurare a procesului, când îi motivează, când îi antrenează adecvat, când sunt stimulaţi să obţină succes, când li se oferă căi de dezvoltare, când comunică eficient, când nu face abuz de autoritatea sa şi le recunoaşte dreptul de a-şi construi şi ei propria autoritate (tot în competenţă) prin atribuire de sarcini, când recunoaşte deschis că autoritatea sa este limitată în raport cu aşteptările realităţii.

Influenţarea elevului de către profesor este una dintre notele esenţiale, caracteristice ale educaţiei, aceasta fiind chiar astfel definită: un ansamblu de influenţe deliberate sau nu, explicite sau nu, sistematice sau nu, care contribuie la formarea personalităţii (I. Cerghit, 1988, p. 15).

Educaţia, în raport cu realizarea ei, reprezintă şi o activitate de corelare a tipurilor de influenţe formale, nonformale şi informale, prin intermediul situaţiilor educaţionale, pentru a intra în experienţa cognitivă, afectiv-motivaţională, atitudinală a elevilor (E. Joiţa, 1999, p. 33).

În acest context, managementul educaţional, prin profesorul-manager, reglează atunci cunoaşterea continuă a gradului, a ariei de acţiune a acestora, a defectelor lor, ca şi armonizarea lor într-un ansamblu după obiectivele comune, pentru echilibrare, adaptare, prevenire, corectare oportună.

Influenţa, consideră P. Golu (1989, pp. 50-76), este „poate conceptul cu cea mai profundă rezonanţă psihosociologică", pentru că întregul comportament este un efect obţinut prin condiţionări şi influenţe diverse, interinfluenţări, autoinfluenţă.

În conţinut, pentru a produce o modificare, influenţarea înseamnă: a informa, a atenţiona, a sensibiliza, a schimba orientarea, a adera la o valoare, a solicita, a atrage, a antrena, a mobiliza, a educa şi a reeduca, a destructura vechi mentalităţi şi deprinderi, a introduce noi comportamente, a convinge, a sugestiona, a produce imitarea, a modela, a direcţiona, a conştientiza un demers, a manipula conduita, a îndoctrina (P. Golu, 1989, pp. 55-56).

În acest larg context, educaţia este un mijloc de influenţare raţională, condusă, iar profesorului-manager îi revine o deosebită responsabilitate, nefiind o simplă afirmare, conştientă şi inconştientă, a autorităţii sale.

De aici rezultă că este foarte important, pentru că este problemă de fond a muncii educative, ca profesorul-manager să primească o cultură solidă asupra: esenţei, determinării, procesului, mecanismului, diversităţii, strategiilor, conducerii sistemului de influenţe, efectelor în plan formativ, interpersonal, de autoeducaţie.

Abia apoi el le poate utiliza conştient, raţional, eficient în influenţarea pedagogică. Altfel, aşa cum se practică, are loc o influenţare empirică, necontrolată, cu efecte „neaşteptate" sau „prin contrast" asupra elevilor.

De aceea, nu putem fi de acord cu o anume caracterizare a influenţelor pedagogice, în contextul menţionat, ca fiind „componente operaţionale specifice formelor de educaţie sau instruire formală, *care pot interveni spontan* (s.n.) în activitatea de educaţie" şi care vin mai ales din mediul exterior, dar trebuie valorificate ca mijloace de educaţie funcţionale (S. Cristea, 2000, pp. 180-181).

Pe fondul conturat, constatăm că profesorul-manager trebuie cu atât mai mult să utilizeze raţional, organizat, controlat sistemul acţiunilor şi mijloacelor specifice de influenţare a elevilor, prin intermediul relaţiilor interpersonale. Poate că acest aspect al muncii sale este mai dificil, mai relevant pentru competenţa lui educaţională, decât doar predarea-învăţarea în sine a disciplinei sale din curriculumul şcolar.

Limitându-ne, în această lucrare, la un aspect al managementului educaţional, ca influenţe cu rol deosebit vor apărea: specificul conducerii înseşi ca mijloc, autoritatea (puterea) profesorului, câmpul şi climatul educaţional organizat şi realizat, mijloacele specific pedagogice, libertatea elevului (ca efect şi mijloc).

a) Managementul însuşi, ca sistem de acţiuni, asigură cadrul organizatoric, raţional, sistematic, de manifestare a rolului profesorului-manager în determinarea elevilor, prin variatele sensuri de conţinut precizate mai sus. Pe acest fond, se poate manifesta şi *leadership*-ul, pentru a unifica influenţele, a determina o îndrumare orientată, a sprijini evoluţia formării în mod raţional şi a micşora „spontaneitatea" celorlalte influenţe, în realizarea obiectivelor comune.

Conducerea exercitată de către profesor este şi formală, statuată, dar şi bazată pe relaţiile interpersonale cu elevii. Ea este determinată practic şi de profilul său de competenţă, de trăsăturile personalităţii sale, dincolo de cadrul normativ stabilit, dar mai ales de situaţiile în care se află, ca şi de contextul (social, cultural, pedagogic, economic, politic) în care se desfăşoară interacţiunile generale ale societăţii, ale şcolii şi specifice, ale grupului, clasei (P. Golu, 1989, pp. 122-128).

Din corelarea acestor determinări, explicaţii, în plan managerial, se conturează o anumită strategie de concepere a modului de conducere, o anumită (sau în variante) realizare în situaţiile concrete, deci s-ar contura o „micropolitică" educaţională, pe care profesorul o urmăreşte în clasă. Doar că ea trebuie să treacă de la empirismul actual, bazat pe intuiţie, la conştientizare, eficientizare, dacă se doreşte un succes educaţional real. Şi întreg demersul nostru interdisciplinar se înscrie pe această linie pedagogică.

b) Autoritatea profesorului-manager, cu trăsăturile conturate mai sus, are rolul „puterii" într-o astfel de activitate, ca mijloc.

Aceasta dincolo de autoritatea epistemică (în calitate de specialist într-un domeniu, a celui care ştie mai bine şi mai mult decât elevul) şi autoritatea deontică, normativă, ca organizator şi realizator al activităţii, fie prin impunere/sancţionare, fie prin cooperare, coparticipare (M. Călin, 1996, p. 48).

Puterea profesorului-manager rezultă din echilibrul autoritate – libertate (a elevului), din modul de relaţionare a lor, din competenţa afirmată şi recunoscută, din nivelul motivării şi implicării elevilor în activitate, şi nu din constrângere, sancţionare.

Sursele puterii profesorului sunt deci variate şi el trebuie să le cunoască, să le educe, să le utilizeze raţional.

Astfel, într-o sinteză (S. Iosifescu, 2000, pp. 82-83) sunt grupate în trei categorii: surse interpersonale (puterea legitimă, deţinerea recompenselor, capacitatea de constrângere, relaţiile interpersonale, de expertiză bazată pe competenţe), surse structurale şi situaţionale în completarea celorlalte (informaţiile manageriale, resursele variate, accesul la decizie prin coparticipare, reţelele de comunicare).

Rolurile, condiţiile de utilizare a acestora au fost abordate în analizele anterioare ale activităţilor manageriale.

În plan aplicativ însă, adesea profesorul uzează de autoritatea sa formală, statuată, în principal, şi aplică prioritar normele acesteia, cu efecte nedorite.

De aceea vom face apel şi la cunoaşterea altor tipuri de putere, la care profesorul poate face apel şi care decurg din sursele ei:

- puterea recompensei, de administrare a recompenselor, pe baza unor standarde de performanţă;
- puterea coercitivă, de administrare a sistemului de sancţionare, în condiţii specifice;

- puterea expertă, bazată pe utilizarea competenţei în influenţare;
- puterea carismatică, de influenţare prin forţa caracterului, devenind astfel şi lider informal;
- puterea informaţională, datorită posedării de informaţii manageriale importante în momente critice, de criză, de conflict (L. Antonesei, 2000, pp. 71-75; A. Prodan, 1999, pp. 97-98).

c) Mijloacele specifice de influenţare au fost tratate tradiţional în pedagogie în cadrul educaţiei morale, în afara celor didactice (în planul cunoaşterii, predării-învăţării), sau au fost atribuite doar conducerii unităţilor şcolare.

Profesorul-manager al clasei, la disciplina sa, recurge firesc la:

- sistemul metodelor de formare a conştiinţei şi conduitei morale (în diversele sale domenii): explicaţia, convorbirea, dialogul, dezbaterea, problematizarea, demonstraţia, studiul de caz, exemplul, exerciţiul, jocul, aprobarea şi dezaprobarea;
- diversitatea procedeelor, tehnicilor: îndemnul, sugestia, sfatul, apelul, dispoziţia, entuziasmarea, cerinţa, rugămintea, aluzia, ameninţarea, încrederea, ordinul, povaţa, lămurirea, încurajarea, stimularea, recompensa, perspectiva, modelul, recunoaşterea, lauda, atribuirea de roluri, premierea, mustrarea, reproşul, observaţia, indiferenţa, ironia, blamarea, avertismentul, amânarea, etichetarea, pedeapsa, supravegherea, interdicţia, atenţionarea asupra consecinţelor, evaluarea criterială, evaluarea reciprocă, autoevaluarea, reflecţia personală, punerea în diverse situaţii, simularea, utilizarea tradiţiilor, organizarea de întreceri, elaborarea de proiecte acţionale corective sau ameliorative, utilizarea mijloacelor audiovizuale, acceptarea riscurilor, cunoaşterea şi îndepărtarea situaţiilor de blocaj (interese înguste, critică rigidă, conformism, sentimente de inferioritate, limbaj descurajant, lipsa de unitate a factorilor, discontinuitate, nerespectarea particularităţilor de vârstă şi individuale, utilizarea inadecvată a exigenţei, inconsecvenţa) ş.a.

Marea diversitate a cerinţelor, metodelor, procedeelor recomandate de pedagogie sunt utilizate de către profesor (în ce măsură însă sistematic, raţional, eficient?) în activitatea din clasă, concomitent cu predarea-învăţarea-evaluarea.

Dar nu pot fi utilizate şi în sens managerial? Desigur, numai că trebuie reorientate către proiectarea şi realizarea obiectivelor conducerii, activităţilor specifice, nu numai în simpla disciplinare a elevilor în timpul activităţii. Mai ales că domină încă practic înţelegerea tradiţională a disciplinei, obţinută prin autoritatea formală, derivată din statutul de profesor.

Problema practică este aici aceea a utilizării acestor metode, procedee în cazul promovării libertăţii elevilor în activitatea instructiv-educativă.

De aceea, nu putem limita mijloacele de influenţare la doar câteva, aşa cum prevede un manual de management educaţional (S. Iosifescu, 2000, pp. 82-84): persuasiunea (convingerea), valorificarea simpatiei, presiunea conformismului, gradarea cererilor, accesul la decizie, utilizarea reţelei de comunicare, recompensele, constrângerea, carisma.

În afara cerinţelor, principiilor respectate tradiţional în formarea morală a elevilor, profesorul va mai lua în considerare şi faptul că influenţa managerială interpersonală mai este determinată şi de (R.B. Iucu, 2000, pp. 101-106):

- relaţia afectivă între profesor şi elevi;
- percepţia interpersonală profesor – elevi;
- diminuarea folosirii în exces a influenţei personale a profesorului;
- gradul de individualizare a strategiilor de intervenţie;
- asigurarea spaţiului personal de acţiune pentru fiecare elev, grup;
- gradul de distribuire/nondistribuire a influenţei profesorului în diferitele situaţii la nivelul grupurilor, elevilor;

- sesizarea specificului şi dinamicii tipurilor de relaţii în clasă : de cooperare, de competiţie, de conflict, de acomodare, de asimilare, de stratificare, de alienare.

3.3. Libertatea elevului

Conceptul de libertate a constituit subiectul multor dezbateri filozofice, în special. Nu vom dezvolta acest aspect, dar să reţinem câteva idei care sunt utile abordării ei pedagogice, atât pentru profesor, cât şi pentru elevi, ca noţiune corelativă cu autoritatea.

Astfel, din sinteza filozofică asupra conceptului (G. Albu, 1998, pp. 79-110), putem reţine, în sens pedagogic :

- este condiţia fundamentală a oricărei dezvoltări a individului, în plan mintal, moral, estetic, social, profesional din care derivă variate valori ;
- este valoarea spirituală cea mai mare, de care depinde demnitatea omului, este calitatea esenţială a persoanei ;
- oferă posibilitatea internă de acţiune, oportunitatea, ocazia de a acţiona, prin blocarea obstacolelor externe, pe când libertatea exterioară presupune constrângere, respectarea unor norme, limite prescrise ;
- libertatea poate fi restrânsă (capriciul imediat, arbitrarul, impulsivitatea, nerecunoaşterea normelor şi a controlului, dezordinea, cedarea, minciuna, moliciunea lăuntrică, voinţa la limită, izolarea) sau/şi mare (nevoia de dezvoltare, dorinţa şi putinţa de afirmare, de învingere a uniformităţii şi rutinei, a stagnării, dogmatismului, opiniei comune, contemplaţiei sterile) ;
- are ca dimensiuni : capacitatea de a învăţa din orice situaţie, de a acumula mereu, de a se maturiza în baza autocontrolului continuu, de a comunica variat şi profund, de a alege din mai multe posibilităţi, de a-şi dobândi autonomia raţională în cadrul cooperării, de a problematiza realitatea şi de a formula posibilităţi-soluţii de perfecţionare a ei, de a dezvolta o raţionalitate şi o sensibilitate diferite de cele dominante ;
- este capacitatea de a(-şi) formula singur scopuri şi de a le traduce în fapt, prin proceduri eficiente, de succes ;
- realizarea libertăţii, ca dezvoltare, presupune ca premise : raţiunea şi atitudinea raţională, autocontrolul, lupta continuă pentru autodepăşire, forţa voinţei, stilul de viaţă, hotărâre, perseverenţă, confruntare, creativitate, iubire în relaţionare, supunere conştientă (umilinţă) şi activă ;
- anvergura libertăţii depinde de autoritatea acceptată şi aleasă, de respingere a pseudo-autorităţii.

Rezultă că libertatea nu este decât esenţa idealului educaţiei, formulat chiar şi oficial, ca „dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, formarea personalităţii autonome şi creative" (Legea învăţământului, modificată şi completată, 1999, art. 3.2.).

Pornind de la esenţa educaţiei, pare necesară o clarificare : autoritate sau/şi libertate ? Pare o contradicţie şi ar putea fi considerată ca atare, în condiţiile accepţiei vechi sau extreme a autorităţii (autoritarism, dominare prin constrângere, supunere necondiţionată, normativitate rigidă, control aversiv, sancţiune în sine) şi a libertăţii (ascultare, dependenţă, neparticipare). Ceea ce s-ar concretiza într-o conducere dirijată. Or, strategiile actuale participative, de activizare a elevilor pe fondul priorităţii obiectivelor formativ-educative asigură tocmai premisele dezvoltării libere, conform notelor de conţinut, a sensurilor precizate.

Nu dezvoltăm acum aspecte filozofice sau de istoria pedagogiei în rezolvarea acestei aparente dileme. Ea nu mai este dilemă din moment ce am acceptat sensurile adevărate, de esență ale celor două concepte corelate și pe care le-am raportat la finalitățile educației actuale.

Problema se pune deci acum în relație cu managementul profesorului privind aceste condiții de principiu, acțiuni, situații, relații, strategii pentru a susține, a sprijini dezvoltarea elevilor în deplină securitate, încredere.

Putem enunța astfel un set de obiective, prescripții, proceduri pentru un management al libertății:

- să caute singuri,
- să rezolve în grup,
- să coopereze,
- să comunice,
- să trăiască satisfacția succesului în învățare (cunoștințe, idei, modele, valori, deprinderi, capacități, strategii, atitudini, trăiri),
- să interiorizeze și să aplice valori variate,
- să-și antreneze și să-și dezvolte înțelegerea și creativitatea,
- să analizeze cu curaj și să depășească obstacolele,
- să treacă de la învățarea condițională la cea rațională și creativă,
- să participe la proiecte alternative și decizii,
- să cunoască și să aplice criterii obiective și raționale, de evaluare/autoevaluare,
- să dovedească faptul că progresează în maturizare și în afirmarea independenței,
- să se detașeze de spiritul comun,
- să manifeste spirit critic-constructiv,
- să dovedească atitudine deschisă mereu spre noi abordări ș.a.

Dacă toate aceste așteptări devin obiective și apoi principii educaționale, dezvoltate și în strategii de activizare a elevilor, atunci într-adevăr profesorul-manager a fost eficient. Căci „fiecare măsură educațională se apreciază... numai în funcție de instaurarea treptată a autonomiei celui educat" (E.E. Geissler, 1977, p. 23).

Deși fundamentează mai ales filozofic, unii autori (G. Albu, 1998, pp. 143-154) consideră că educația pentru libertate va urmări ca disponibilități:

- copilul poate și știe să învețe din orice situație de viață;
- copilul poate și știe să aleagă din mai multe variante, posibilități;
- copilul este tot mai apt să se conducă singur, să se autoguverneze;
- copilul poate și știe să-și formuleze și să-și reformuleze scopuri, să le selecteze pe cele existente;
- având știința și voința deschiderii, copilul poate, știe și dorește să formuleze alternative;
- copilul se simte eliberat efectiv de sub tutela adultului;
- situațiile corespunzătoare create vor cere atunci elevilor: să aibă și să ia inițiative, să realizeze alegeri, să ia hotărâri, să decidă, să-și asume responsabilități, să creeze, să iubească, să lupte, să-și manifeste argumentat spiritul critic și autocritic, să dialogheze, să coopereze, să-și organizeze timpul și acțiunile;
- din toate aceste deschideri normative către o educație pentru și prin libertate rațională rezultă și roluri, atribuții deosebite pentru profesor/elev, iar acestea aparțin tocmai domeniului managerial, al conducerii activității educaționale, chiar prin procesul de predare-învățare-evaluare.

Nu este aici o micșorare sau o anulare a rolurilor tradiționale de fond ale activității profesorului, ci de perfecționare, de orientare a atributelor sale, conform obiectivelor noi ale formării--dezvoltării elevilor, în spirit democratic, al libertății, printr-o nouă interpretare a autorității.

În alternativele educaţionale ale secolului XX, adepte ale pedagogiei libertăţii, misiunea profesorului este astfel concepută, conform accentului pus pe o interpretare sau alta a relaţiei autoritate – libertate. Un posibil model al dimensiunilor spirituale ale educatorului activ, susţinător al dezvoltării elevului în sensul libertăţii, poate avea ca dimensiuni (G. Albu, 1998, pp. 161-171):

- să accepte excepţiile, diversitatea şi diferenţierea: elevi, idei, situaţii, evenimente, soluţii, proceduri, preocupări, motivaţii;
- să-şi afirme şi să exploateze calităţile creatoare, originale;
- să aibă un psihic bogat în preocupări, căutări, frământări culturale;
- să evite îmbătrânirea psihologică, iubind mereu copiii;
- să nu fie nici un intervenţionist impetuos, dar nici un om pasiv;
- să nu ferească copiii de tatonare, de eroare, de eşec, de confruntare;
- să ofere copiilor un mediu de experienţă cât mai bogat, pe toate dimensiunile personalităţii, vieţii reale;
- să caute ca efortul să nu fie, pe cât posibil, în continuarea activităţii pe care elevul o preferă şi o desfăşoară propriu;
- să dezvolte la elev dispoziţia pentru înnoire şi reînnoire, dezvoltare;
- să-şi descopere interiorul, dezvăluindu-şi şi recunoscându-şi scăderile.

Considerăm însă că perspectiva managerială este unificatoare, apropiată de sensurile relaţiei raţionale autoritate – libertate, în raport cu finalităţile prioritar formulate de către societate, de către expectanţele elevilor înşişi: un management bazat pe participare, pe proiect, pe obiective, pe comunicare şi participare, pe evaluare-optimizare.

Este o schimbare de mentalitate, de atitudine şi de formare, care antrenează modificări în conceperea şi realizarea obiectivelor, acţiunilor, centrate pe elevi, pe strategii, şi nu pe conţinuturi, constrângeri.

Pregătirea managerială a profesorului, însuşirea culturii manageriale a lui, nu numai cea tradiţională psihopedagogică şi metodică, pot asigura esenţial înţelegerea şi apoi aplicarea relaţiei autoritate – libertate, ca nou sens al educaţiei, prin predare-învăţare şi rezolvarea altor situaţii din procesul educaţional şcolar.

Profesorul nu va putea dezvolta elevul pentru şi prin libertatea raţională şi creativă, dacă el însuşi nu o cunoaşte, nu o înţelege, nu are un comportament model de om liber, cu trăsăturile parţial conturate deja.

Reconsiderarea relaţiei autoritate – libertate în sensurile arătate, orientarea prioritară spre elev, spre obiectivele formativ-educative, constatăm că au generat şi o altă alternativă în sistemul concepţiilor educaţionale – perspectiva umanistă asupra educaţiei. P. Golu (1998, pp. 106-114) sintetizează valenţele psihosociale ale orientării umaniste, importante şi pentru profesorul-manager: excesul de control dăunează conduitei fireşti (ca în behaviorism), valorile morale trebuie să joace un rol mai important, omul trebuie format pentru schimbare, afirmarea sa trebuie să fie liberă şi constructivă, dezvoltarea grupului se bazează pe tendinţa naturală de „întâlnire" cu ceilalţi.

Practica ameliorativă, ca aplicaţie a acestei orientări, sugerează educaţiei câteva modele acţionale, utile pentru profesorul-manager.

Un model de acţiune pedagogică conturat în acest sens ca cel „incitativ-personal" (M. Lesne, 1977, *apud* O. Lungu, L. Iacob, 1998, pp. 278-295), spre deosebire de modelul clasic transmisiv-normativ, este caracterizat prin aceea că:

- reprezintă o variantă operaţională a realizării obiectivului formativ dominant, formulat în termenii rezultatului final al educaţiei – dezvoltarea personalităţii conform posibilităţilor şi pentru afirmarea sa în sine, şi nu ca „produs social", ca „actor social";

- educația este orientată către resursele interne, motivația, creativitatea elevilor;
- centrarea situațiilor este pe elev, ca subiect al propriei formări;
- dominanta acțională se bazează pe dezvoltarea personală, prin acțiuni de autocunoaștere, în cadrul grupurilor mici;
- selecția conținuturilor învățării se face în funcție de necesitățile celui care se formează, prin liberul acces la cunoștințe multiple, după orientarea motivațională și personală;
- refuzul exercitării explicite a autorității pedagogice și exprimarea sa în forme nondirective, dar nu lipsite de raționalitate, conștientizare;
- evaluarea prin grup, cu accent pe calitate și autoevaluare;
- profesorul este în postura de animator, pentru stimularea forțelor elevilor și pentru orientarea grupului spre autoformare;
- finalitatea se exprimă în formarea capacităților elevilor de a se adapta mereu la situații sociale, ca actori, participanți activi.

Acest model de realizare a unei „pedagogii umaniste" își are fundamentarea în cercetările psihologiei umaniste:

- Maslow, 1968 – rolul trebuințelor, motivațiilor în căutarea experiențelor de viață care aduc satisfacție, în opoziție cu interpretările psihanalitice și behavioriste ale comportamentului;
- C. Rogers, 1966, 1972 – rolul tehnicilor psihoterapeutice centrate pe individ, nondirective, unde educatorul are doar rolul de a crea climatul pozitiv care să faciliteze afirmarea;
- A. Combs, 1965: orice situație de învățare să fie creată din perspectiva elevului, ajutându-l să capete o imagine pozitivă despre sine. Iar educatorul să aibă încredere în posibilitățile elevilor, să fie sensibil la așteptările lor, să-i ajute să obțină un rezultat pozitiv, să utilizeze metode diferite în instruire, să fie un facilitator, un asistent al elevilor.

Pedagogia umanistă s-a conturat inițial ca reacție la teoria behavioristă și psihanalitică, dar, ulterior, și ca reacție la tehnologizarea excesivă a învățării, încât o găsim aproape de pedagogiile nondirectiviste. Și alți reprezentanți evidențiază totuși idei utile unui profesor-manager, care nu trebuie privite izolat de contextul general al formării-dezvoltării individualității.

Astfel, C.H. Patterson consideră că educatorii sunt ca un antidot împotriva abordării tehnologice în domeniul învățării, prin utilizarea de modalități „mai umane" pentru a facilita învățarea, a utiliza mai mult afectivitatea.

A.L. Brown (1971) propune și descrie „educația confluentă", ca o combinație a elementelor afective și cognitive în învățarea individuală și în grup, realizată prin metode specifice bazate pe empatie, comunicare afectivă.

Alte „voci" umaniste atrag atenția asupra formării educatorului pentru a sesiza adevăratele probleme ale elevilor și apoi pentru a dezvolta tehnici de rezolvare a lor folosind mijloacele date în programe și considerându-se un participant la situație, folosind mesaje de tipul „Eu..." (Gordon).

Ca urmare a aceleiași reacții, alți reprezentanți (Purkey, 1970) insistă asupra relației între succesul școlar și imaginea de sine a elevului, mult influențată de relația profesorilor la răspunsurile lor, de relaționarea cu ceilalți, de nivelul autocontrolului, de implicarea lor în învățare și de adaptarea la rezolvarea cerințelor școlii.

Ideile pedagogiei umaniste, ale modelului „incitativ-personal" ce o reprezintă ne pot oferi sugestii de acțiune pentru educația pentru și prin libertate, prin afirmarea autorității educatorului, dacă acesta își reorientează managementul, acceptând ca norme acționale metodologice (*ibidem*, pp. 285-293):

- elevii trebuie să ia cât mai multe decizii acţionale, metodologice privind propria lor instruire, chiar pe fondul unui curriculum şcolar dat;
- succesul şcolar depinde mult de expectanţele profesorului şi imaginea de sine a elevilor;
- profesorul să fie sincer şi sensibil faţă de nevoile elevilor, arătându-le încredere, stimulându-i;
- partea afectivă a educaţiei este tot atât de importantă ca şi cea cognitivă, de unde rolul propunerii de teme, exerciţii stimulative, cu implicare personală;
- cel mai mare impact în reuşita şcolară îl are maniera de relaţionare profesor – elev, în cadrul climatului creat, fără negarea autorităţii;
- elevilor li se oferă alternative de valori şi sunt sprijiniţi să le aleagă conform aspiraţiilor şi posibilităţilor lor, apoi sunt puşi în situaţii, acţiuni concrete de verificare, valorificare prin exerciţii de grup, centrate pe opţiunile axiologice conturate;
- profesorul este o sursă de informare, pe lângă altele prezentate, rolul său trecând de la cel de transmiţător în principal, la organizarea activităţii şi climatului, pentru realizarea prioritară a obiectivelor formative, educative;
- între obiective, atitudini, motivaţiile devin prioritare, faţă de cunoştinţe, deprinderi. De aici rolul de manager al profesorului în prim-plan – el urmăreşte autonomia, responsabilitatea, proiectele personale de dezvoltare, motivaţia participării şi afirmării, trăirea succesului. Şi să recunoaştem că este mai dificil să fii astfel profesor-manager, decât profesorul care predă, urmăreşte şi evaluează învăţarea cunoştinţelor, a deprinderilor doar.

4. Managementul stărilor tensionale

În orice colectivitate, clasă, grup apar stări tensionale provocate de cauze diferite, manifestându-se sub forme variate, latente sau active, în mod progresiv sau regresiv, de scurtă sau lungă durată, cu efecte imediate sau întârziate, rezolvate parţial ori total sau amânate, rezolvate direct sau printr-un complex de metode şi factori ş.a.

Cel mai adesea, în funcţie de gradul de dezvoltare a stărilor tensionale, profesorul-manager dă dovada clară a eficienţei conducerii sale. În stare de criză se verifică adevărata sa măsură, căci nu există un climat idilic, aşa cum îşi doresc profesorii, ignorând dificultăţile muncii educative.

4.1. Conturarea stărilor tensionale

Literatura managementului dezvoltă direct rezolvarea conflictelor apărute, adică atunci când deja au luat o formă vizibilă, gravă, cu efecte negative evidente.

Or, în educaţie, problema principală este aceea a prevenirii, a utilizării în aşa mod a strategiilor de influenţare a elevilor, încât să se diminueze, să se îngusteze câmpul de manifestare, de închegare a cauzelor.

A ajunge la conflict deschis în clasă este deja periculos în educaţie şi dovedeşte lacune importante tocmai în managementul clasei, al activităţilor, al relaţiilor, al strategiilor, al evaluării, al disciplinării.

Evoluţia stărilor tensionale, de la apariţia singulară, de scurtă durată, monocauzală până la izbucnirea conflictului, reflectă un drum, care trebuie sesizat, identificat, analizat oportun de către profesor şi rezolvat prin intervenţie adecvată.

De fapt, profesorul trebuie să anticipeze un aspect: orice abatere a sa sau a elevilor înșiși de la normele, regulile raționale, firești ale activității educaționale va trezi imediat diferite comportamente.

Acestea se pot manifesta progresiv:

- mirarea la apariția unei abateri de la normal, drumul real, sesizarea și identificarea situației, disconfortul cognitiv și afectiv;
- căutarea cauzelor, efortul de integrare, analiză, explicare, comparare și rezolvare, dacă este o abatere spontană, nerepetabilă, extinderea comunicării de înțelegere;
- sesizarea repetării manifestărilor-abatere, exprimarea imediată a nemulțumirii, sub formă verbală, cu încercare de rezolvare promptă și cu rol preventiv mai accentuat;
- în cazul nerezolvării, repetării, nemulțumirea ia forme mai evidente, apar manifestări de respingere, încordare, frustrare, insatisfacție, agresivitate, neparticipare, refuz, deteriorarea relațiilor, starea tensională începe să se manifeste deschis, începe să perturbe climatul și activitatea, iar unele proceduri inadecvate pot s-o aprofundeze;
- starea de conflict propriu-zis se instalează dacă starea tensională latentă nu este rezolvată, nu se apelează la „negocieri", la analiza complexă a cauzelor, nu se recurge la un sistem de metode, procedee.

Deja, pentru educație, atingerea acestui stadiu este gravă, efectele asupra elevilor și activității fiind serioase și de mai lungă durată sau greu de compensat: rămânerea în urmă la învățătură, absenteismul sau abandonul, indisciplină, apariția și manifestarea grupurilor informale etc.

Abia acum apare criza la nivelul clasei, al grupurilor, al activităților, al relațiilor (profesor – elevi, elevi – elevi), cu deteriorare deosebit de gravă a activității, a climatului, etapele anterioare anunțând-o. De unde marea importanță a prevenirii în educație, pentru că aici nu putem avea rebuturi, nu putem provoca și încuraja o formare contrară scopurilor și devenirii umane, prin neintervenție sau intervenție greșită ori tardivă.

Deciziile curente, operative sunt cele eficiente în prevenire, iar profesorului i se cere cultură psihopedagogică, managerială, cunoașterea continuă a elevilor, studiul analitic al evoluției sale și a clasei și intervenția oportună.

Literatura managementului prezintă direct tipuri de conflict, dar la nivel de unități (economice, școlare), unde cunoașterea și intervenția preventivă nu apar atât de evidente, ca la nivelul clasei și al elevilor de o anumită vârstă și un nivel de formare.

Profesorul-manager, interesat de prevenire, are ca barometru de control: climatul de activitate din clasă, disciplina, atenția. Aceasta reprezintă realitatea intuitivă, direct perceptibilă, asupra clasei, o pecete specifică a ei desemnează stări subiective în raport cu dinamica ei și are ca elemente: caracteristicile relațiilor sociale din clasă, comportamentele elevilor în diferite situații, tipul de autoritate exercitat, gradul de încredere sau neîncredere între profesori și elevi (R.B. Iucu, 2000, p. 152).

După gradul de manifestare al acestora, dimensiunile climatului, sesizate la timp și analizate, indică nivelul tensiunilor apărute/manifeste.

Între acestea, R.B. Iucu (2000, p. 53) menționează: frustrarea, gradul de intimitate, nepăsarea, atmosfera, distanțarea afectivă, considerația, încrederea, colegialitatea, familiaritatea, neangajarea, susținerea, autoritatea, restrictivitatea.

Din combinarea lor, rezultă:

- climat deschis (cooperare, respect reciproc, aprecieri sincere, familiaritate);
- climat angajat: control sistematic, nivel ridicat de cerințe;

- climat neangajat;
- climat închis.

Această enumerare, ordonare nu arată decât – considerăm noi – tocmai ce se întâmplă când nu are loc intervenţia preventivă şi se ajunge la un climat neangajat şi apoi închis (criza propriu-zisă), care abia atunci este sesizat.

Managementul general abordează abia conflictele instalate, care sunt definite ca înfruntare între două tendinţe, idei, interese contrare, aproximativ egale, percepute ca atare de părţile implicate, ca stări emoţionale incompatibile ce conduc la opoziţie şi la crearea de situaţii conflictuale, cu episoade de manifestare a acesteia (A. Andrei, 2000, p. 85).

Atunci managementul explicit în clasă nu este diagnosticarea şi explicarea acestor stări tensionale agravate, ca în managementul general, ci cel care tocmai previne şi nu ajunge la acest stadiu.

De asemenea, pentru un bun profesor-manager, care anticipează, cunoaşte greşelile tipice, cunoaşte nivelul de aspiraţii al elevilor, îşi proiectează activitatea raţional, nu putem spune că apariţia unei stări tensionale (chiar a unui conflict) este spontană, neaşteptată (doar că n-a intervenit la timp, nu l-a interesat etc.).

De aceea, definirea stării de criză ca „un eveniment sau un complex de evenimente inopinate, neaşteptate, dar şi neplanificate, generatoare de periculozitate pentru climatul, sănătatea ori siguranţa clasei respective şi a membrilor acesteia" (R.B. Iucu, 1999, p. 93) nu este decât parţial adevărată: în condiţiile menţionate, de management preventiv ineficient, neprofesionist, profesorii trebuie formaţi şi pentru aceste aspecte, atitudinea abordată fiind cunoscută în pedagogia clasică drept „tact pedagogic".

4.2. Cauzalitate. Tipuri

Cauzele variatelor stări tensionale pot fi regăsite în orice aspect al procesului educaţional, al managementului său, când nu corespunde cu normele pedagogice, cu aşteptările elevilor.

Pedagogii au căutat mereu aceste cauze, în raport cu dimensiunile şi factorii educaţiei, cu sistemul de educaţie şi problemele specifice, cu acţiunea formelor educaţiei, cu activităţile instructiv-educative etc.

Dar analizele din perspectivă managerială, la nivelul şcolii şi al clasei, a stărilor tensionale, a conflictelor, abia în ultimii ani au fost realizate, sub influenţa ştiinţei managementului general, a cercetărilor de psihologie socială, a praxiologiei (R.M. Niculescu, 1994; E. Joiţa, 1995; A. Andrei, 2000; R.B. Iucu, 1999, 2000; S. Iosifescu, 2000).

În interesul demonstraţiei, vom sintetiza aceste referinţe specifice, dar le vom grupa, corelând şi cu problematica reuşitei şcolare, căci şi asupra ei se răsfrâng situaţiile tensionale nerezolvate oportun, nu numai asupra climatului din clasă.

Relaţiile interpersonale din clasă generează cele mai multe stări tensionale, pe diferite trepte şi grade de manifestare. Ne vom opri aici la relaţiile profesor – elevi:

- cunoaşterea empirică a elevilor, a particularităţilor, a aşteptărilor, a experienţei sociale anterioare, a puterii de integrare;
- nerezolvarea unor stări mai vechi, pe fondul cărora se acumulează noi „dovezi";
- stimularea inegală practicată în activitate;
- slaba atenţie acordată cauzelor unor comportamente care precedă sau ilustrează o tensiune psihică;
- oferirea unor slabe puncte de sprijin în rezolvarea, depăşirea situaţiilor critice;

- supraîncărcarea cu sarcini nediferenţiate, corelată cu evaluarea incorectă a celor anterioare;
- aplicarea rutinieră, şablon, a unor măsuri asemănătoare la toţi elevii;
- evaluarea subiectivă şi a cunoştinţelor, şi a comportamentului afectiv-atitudinal;
- relativa continuitate şi consecvenţă în formare, educaţie, mai ales în cazul unor elevi;
- acordarea în continuare a priorităţii informativului, cu neglijarea aspectelor formării--dezvoltării elevilor;
- nevalorificarea preocupărilor elevilor de studiu independent, de afirmare a creativităţii, de completare prin activităţi extraşcolare;
- nesesizarea la timp a influenţelor informale asupra elevilor, dar cu menţinerea cerinţelor anterioare asupra participării;
- redusa diversificare a metodelor de activizare, pentru a stimula participarea diferenţiată a elevilor, a le sădi încredere;
- abuzul de muncă frontală, care blochează afirmarea unor elevi;
- nerespectarea ritmului de afirmare a fiecărui elev;
- redusa utilizare a variatelor forme şi reţele de comunicare, cu toţi elevii;
- afirmarea subiectivă a exigenţei;
- neînţelegerea cauzelor insuccesele afirmate progresiv la elevi;
- nesesizarea unor cauze ce ţin de starea biofizică, fiziologică a elevilor sau de condiţiile de mediu familial, social, cultural;
- neacceptarea exprimării unor opinii opuse sau modificate ale elevilor;
- necunoaşterea motivelor variate ale afirmării participării elevilor în activitate;
- recurgerea la argumentul autorităţii în rezolvarea unor probleme;
- pasivitatea, amânarea rezolvării problemelor constatate sau „trimiterea la diriginte";
- persistenţa unor impresii, tensiuni vechi nesoluţionate, dar generalizate;
- utilizarea „expresiilor şi atitudinilor ucigaşe" în afirmarea elevilor (nu numai a creativităţii), menţinerea unor catalogări;
- neclarificarea, neîndepărtarea unor percepţii şi interpretări greşite, de ambele părţi;
- afirmarea deschisă sau nu a neîncrederii;
- persistenţa în didacticism, tutelă, control excesiv;
- nestăpânirea propriilor nemulţumiri cauzate extern, dar prelungite în clasă;
- neadaptarea la evoluţia dezvoltării elevilor, la particularităţile de vârstă (mai ales în perioada crizei pubertare, a adolescenţei);
- redusa formare a deprinderilor de cunoaştere reciprocă, de muncă în grup, de cooperare, de acceptare reciprocă;
- neantrenarea elevilor în managementul activităţii: în organizare, în luarea deciziilor curente, în coordonare, în evaluare, în reglare;
- nemotivarea iniţială a elevilor, prin prezentarea elementelor proiectului, a obiectivelor, a strategiei, a performanţelor aşteptate, a modurilor de evaluare;
- nediscutarea cu elevii a regulilor şi a consecinţelor neparticipării, indisciplinei în activitate;
- neexersarea înţelegerii şi acceptării sancţiunilor, recompenselor;
- relativa acordare a încrederii în rezolvarea, delegarea unor responsabilităţi şi urmărirea îndeplinirii, apoi a recompensării;
- neutilizarea relaţiilor cu elevii în afara lecţiilor, în activităţi în afara clasei pentru comunicare, cunoaştere, stimulare, rezolvarea de probleme – consiliere;
- slaba conştientizare şi susţinere a exersării autocunoaşterii, autoevaluării, autoeducaţiei elevilor;
- slaba comunicare cu părinţii pentru cunoaşterea evoluţiei elevilor şi stabilirea unui parteneriat în soluţionarea tensiunilor ivite (ca profesor, nu ca diriginte aici);

- nesprijinirea elevilor în rezolvarea unor probleme ale acestora apărute în relaţia cu şcoala, cu alţi factori externi;
- analize, aprecieri eronate, subiective, conjuncturale ale manifestării elevilor;
- stilul permisiv sau cel rigid, autocratic;
- lipsa de interes pentru relaţiile între elevi: felul competiţiei din clasă la disciplina sa, rolul grupurilor informale în îndepărtarea unor elevi, modul de comunicare între elevi şi în grupul de muncă în timpul activităţii, tolerarea unor manifestări agresive sau de intimidare a unor elevi de către alţii în lecţie, neantrenarea clasei în înţelegerea şi rezolvarea problemelor unor elevi, relativa antrenare în rezolvarea sarcinilor prin cooperare etc.

Toate aceste cauze şi altele derivate din aplicarea unui management defectuos în clasă, în activitate la disciplina sa conduc la trăiri negative, ce se acumulează, se exprimă sau nu şi ajung conflicte deschise, situaţii de criză. Este un semn al ineficienţei activităţii profesorului, ca educator, ca manager (nu ca specialist în domeniul său).

În faţa acestei situaţii, poate fi utilă profesorului-manager şi cunoaşterea unei tipologii a tensiunilor, conflictelor, deşi în practică nu este aceeaşi rigoare, putând exista şi alte combinaţii de cauze, niveluri, forme. Practica şi literatura problemei evidenţiază mai multe categorii, dar numai unele pot fi prezente aici:

- conflict de cumul, când se acumulează stări tensionale, prin nerezolvarea oportună a semnelor primare, prin neprevenire;
- conflict de idei, când fiecare participant la rezolvarea unei sarcini, într-o dezbatere sau discuţie în grup îşi menţine propria soluţie;
- conflict de interese, motive;
- conflict intrapersonal, în situaţiile interne, proprii, de alegere a unei alternative care are fie consecinţe pozitive, fie negative sau combinate;
- conflict interpersonal în primirea şi rezolvarea unor roluri, sarcini, când se conturează cei desemnaţi şi „opoziţia", în care atitudinile de negare sunt evidente şi utilizate ca mijloace;
- conflict intragrup, în rezolvarea unor acţiuni, sarcini, dacă nu sunt formate deprinderile şi exersate regulile de cooperare, acceptare în jurul sarcinii;
- conflict intergrup;
- conflicte izolate sau permanente;
- conflicte incipiente sau consolidate;
- conflicte minore sau complexe;
- conflicte manifeste, deschise sau latente, ascunse;
- conflicte la nivelul grupului, al clasei, al disciplinei sau cu extindere externă;
- conflicte psihologice, didactice, psihosociale, manageriale sau combinate;
- conflicte cu cauze imediate sau cu cauze în experienţa anterioară;
- conflicte rezolvabile la nivelul clasei ori al grupului sau numai individual ori cu sprijinul altor factori ş.a.

4.3. Metodologia prevenirii, rezolvării

Educaţia morală clasică, prin metodologia ei specifică, previne şi rezolvă stările tensionale, până la un anumit nivel, dacă profesorul o aplică la timp, corect, eficient.

Însă profesorul de la anumite discipline încă este adeptul mentalităţii dominării specialistului asupra educatorului, iar acum şi a managerului clasei.

Atunci, în sens managerial putem adăuga câteva precizări metodologice, căci astfel se întăreşte tocmai clasica educaţie morală, actualizată, extinsă, pentru o intervenţie şi influenţare mai eficientă şi prin activităţile manageriale specifice (capitolele III, IV).

Ineficienţa metodologică rezultă, în primul rând, din necunoaşterea şi nerespectarea unor principii, norme, ajungându-se la erori, efecte contrare, acutizarea stării tensionale. Îndepărtarea lor ar constitui tocmai soluţii, în primul rând de prevenire:

- profesorul adoptă o soluţie concepută de el însuşi, fără antrenarea elevilor, pe baza unor experienţe sau modele anterioare;
- favorizează subiectiv pe unii elevi;
- lasă pe alţii să rezolve (liderii din clasă, diriginte);
- lasă ca timpul să-şi spună cuvântul;
- creează precedente sau adânceşte starea, prin neintervenţie la timp;
- aplică numai sancţiuni, fără a analiza cauzele şi amploarea. Or, perspectiva pozitivă este mai favorizantă;
- nu se apleacă asupra esenţei, conţinutului, caracteristicilor stării sesizate, ci asupra semnelor exterioare, opiniilor colegilor;
- nu se alternează stilurile manageriale;
- nu recurge la discutarea, negocierea problemelor, pentru rezolvare;
- în cazul elevilor, „supunerea la vot" a soluţiei poate adânci conflictul;
- nu sunt suficient valorificate părţile pozitive ale personalităţii, comportamentului elevilor;
- adeseori, se discută situaţia în lipsa celor implicaţi;
- elevii nu sunt suficient de stimulaţi pentru a nu mai fi inhibaţi în exprimarea opiniilor, nemulţumirilor, soluţiilor;
- lipsa de continuitate în urmărirea apariţiei şi consolidării efectelor pozitive poate redeschide şi chiar aprofunda starea tensională tocmai supusă rezolvării;
- sistemul informaţional şi cel de comunicare în management sunt relativ utilizate.

Apoi, managerial, rezolvarea situaţiilor tensionale trebuie abordată ca un proces de durată scurtă, medie sau lungă, deci parcurge anumite etape (R.B. Iucu, 1999, pp. 98-110):

- identificarea, cunoaşterea categoriei de conflict, forma de manifestare, părţi implicate, primele explicaţii;
- analiza situaţiei, din perspectivă cauzală, factorială, de conţinut, utilizând gama procedeelor de acumulare şi interpretare a informaţiilor variate;
- luarea deciziei de rezolvare, după criteriile manageriale, psihopedagogice, împreună cu elevii, construind alternative de rezolvare;
- construirea programului ales de intervenţie educativă, pe etape, pe operaţii, cu anumite metode, împreună cu elevii/elevul;
- aplicarea programului, reglarea din mers, prin evaluare continuă;
- evaluarea finală, analiza eficienţei, succesului, a aspectelor nerealizate, ca şi continuarea monitorizării, prevenirea unor stări care să redeschidă conflictul.

Regăsim aici o aplicare a procesului decizional, dar şi a celorlalte activităţi manageriale (capitolul III).

În fine, soluţiile metodologice manageriale specifice, combinate cu cele ale educaţiei morale, pot sprijini cu succes profesorul în demersul cerut.

Totuşi, insistând pe prevenire, pe disciplinare conştientă, literatura oferă ca modele specifice (K. Moore, *apud* E. Stan, 1999, pp. 36-38):

- modelul Canter: în toate situaţiile, profesorul să se manifeste pozitiv, să ajute elevii să conştientizeze scopurile şi cerinţele de rezolvare şi, mai ales, normele disciplinare, de participare utilizând stimulările adecvate;

- modelul Glasser: terapia realităţii, cu raportarea permanentă a comportamentului la specificul mediului, la cerinţele şi dificultăţile lui, prin analize, dezbateri;
- modelul Kounin: rolul „efectului de undă" asupra grupului atunci când se aplică o sancţiune unui elev;
- modelul modificărilor de comportament: întărirea unui comportament se datorează consecinţelor pozitive sau negative pe care le are. Întărirea, repetarea unui comportament pozitiv şi lipsa de întărire a celuilalt vor conduce la o schimbare;
- modelul consecinţelor logice: elevul să se autoanalizeze şi să prevadă consecinţele abaterilor, cu sprijinul profesorului, al clasei.

Fără a aprofunda, menţionăm ca strategii rezolutive, adaptabile la situaţii (R.M. Niculescu, 1974, pp. 73-74; E. Joiţa, 1995, pp. 39-40; R.B. Iucu, 1999, pp. 112-154; A. Andrei, 2000, pp. 88-94; S. Iosifescu, 2000, pp. 88-97):

- ascultarea, receptarea părerilor exprimate de cei în conflict, apelând şi la empatie, pentru a le înţelege;
- identificarea motivului real, generator al stării tensionale;
- analiza comparativă, cu obiectivitate, a variantelor expuse;
- găsirea punctelor comune pozitive, pentru a fi utilizate ca puncte de plecare în construirea soluţiilor;
- discuţia individuală, cu fiecare în parte, pentru completarea informaţiilor cauzale;
- sugerarea punerii în situaţia celuilalt;
- prezentarea părţilor şi analiza în comun a variantelor posibile de rezolvare, precum şi găsirea unei căi de compromis/prin acord;
- discuţia la nivelul grupului, ca studiu de caz;
- apelul la scopuri comune, chiar mai generale, ale educaţiei şi minimalizarea rolului tensiunilor curente în cheltuirea energiilor intelectuale, afective;
- arbitrajul, implicarea unei părţi neutre sau medierea, consultarea, consilierea;
- punerea în situaţii de cooperare, în rezolvarea sarcinilor, pentru o mai bună cunoaştere reciprocă obiectivă;
- punerea în situaţii de comunicare variată pentru „a se deschide", a-i asculta pe ceilalţi;
- punerea în situaţii de exprimare emoţională, descriptivă a stărilor tensionale în faţa grupului (clasei) sau nu;
- utilizarea sistemului recompenselor;
- exersarea unor noi comportamente, în mod conştient, sub controlul grupului;
- organizarea de discuţii în grup şi cu alţi factori interesaţi (părinţi, diriginte, consilier, prieteni);
- antrenarea părţilor în conflict în rezolvarea de proiecte comune;
- punerea în situaţii de competiţie, pentru a dovedi capacităţi, conduite noi, pozitive;
- cererea de scuze în mod direct, la nivel de grup sau clasă, cu explicaţia necesară;
- raportarea în comun la situaţii „mai rele", dificultăţi, obstacole, ameninţări;
- căutarea în orice stare tensională şi a aspectului pozitiv, în sens formativ (şi din experienţe negative se învaţă);
- contracararea, pentru conştientizare, clarificare, a unor situaţii şi mai dificile, dar rezolvabile;
- analiza situaţiilor prin prisma unor criterii obiective, ferme de conduită;
- imaginarea a cât mai multe consecinţe negative şi pozitive şi analiza lor comparativă de către părţile implicate;
- schimbarea grupului sau reconstruirea după alte criterii;
- apelul la factori de specialitate (medici, psihologi, jurişti, asistenţi sociali ş.a.) în cazul abaterilor, devierilor grave de comportament;

- apelul la procedee de negociere, de înţelegere comună (deşi este specifică adulţilor);
- utilizarea sistemului de sancţiuni, pedepse, dezaprobări ş.a.

Utilizând toate acestea, este important ca profesorul să nu întrerupă fluxul lecţiei, să nu întrerupă activitatea celorlalţi pentru actele minore de indisciplină ale unor elevi. Aici, comunicarea nonverbală şi cea paraverbală au efecte deosebite.

Dacă apar totuşi conflictele? Deşi diminuate, ele se conturează totuşi, motivele fiind variate: comportamentul de nesesizare oportună sau de amânare a rezolvării de către profesor, nemanifestarea deschisă sau manifestarea amânată a stărilor de nemulţumire a elevilor, climatul general al clasei, prioritatea altor acţiuni (de predare-învăţare), minimalizarea rolului participării active şi motivate intern a elevului în activitate, necunoaşterea unor cauze externe, clasa numeroasă, neutilizarea formelor variate de comunicare şi a metodelor de cunoaştere şi analiză continuă a evoluţiei elevilor, slaba autoanaliză a comportamentului managerial şi neluarea lui în seamă în proiectarea şi desfăşurarea activităţilor etc.

Fără a face obiectul acestei lucrări, sintetizăm totuşi câteva probleme prioritare ale rezolvării situaţiilor conflictuale, ca problemă managerială, chiar în timpul lecţiilor:

- sesizarea şi rezolvarea oportună a problemelor minore de comportament apărute;
- studierea cauzală, multiplă a abaterilor comportamentale, perturbatoare, persistente, grave de la normele de disciplină responsabilă;
- alternarea strategiilor de rezolvare: de conştientizare a regulilor, de diminuare, de confruntare, de stimulare a elementelor pozitive, de utilizare a formelor de sancţionare şi recompensare, de utilizare a grupurilor şi liderilor informali etc.

Şi pedagogia clasică (educaţia morală) oferă soluţii, dar şi aceea actuală, pe baze psiho-sociologice mai evidente.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

VI
STILURI ALE PROFESORULUI-MANAGER

1. Stil educaţional – stil managerial: definire

Raportarea la unele modele de acţiune educativă şi respectarea lor nu înseamnă pentru profesor supunerea necondiţionată, ci dimpotrivă. Înţelegând logica de structură şi relaţie a modelului, profesorul poate adapta la condiţiile situaţionale: obiective, conţinuturi, resurse, experienţe, rezultate anterioare, capacităţi şi competenţe individuale, succese/insuccese trăite etc.

De altfel, noţiunea de stil (managerial) s-a impus o dată cu modelele situaţionale, de contingenţă, în abordarea managementului, descrise anterior.

În acelaşi sens, E.E. Geissler (1977, pp. 77-78) apreciază că doar anumite moduri de comportament, adică „cele preferate şi care revin cu o anumită regularitate", devin stiluri, şi nu toate reacţiile la mediu, nu toate atitudinile faţă de situaţii, care devin complementare stilului.

De aceea, interpretarea mecanicistă şi tehnologizantă a educaţiei, privind construcţiile teoretice pedagogice (proiectele educaţionale), sunt ineficace. Căci stilul şi atitudinile complementare depind de câmpul educaţional concret.

Şi tocmai aici se află libertatea profesorului, marea sa responsabilitate de a găsi singur modul adecvat de comportament şi de a-l justifica în mod corect.

De altfel, conceptul de „stil pedagogic" s-a impus destul de recent şi treptat, pe măsura clarificării privind importanţa cunoaşterii şi perfecţionării calităţii comportamentului profesorului, ca factor al eficienţei procesului instructiv-educativ (G. Văideanu, 1988, pp. 207-209).

De asemenea, s-a mai constatat:

- profesorii înşişi îşi concep şi îşi desfăşoară activitatea în mod variat, după generaţia de elevi, locul de muncă, particularităţile individuale, specificul disciplinei predate, nivelul culturii, al calităţii vieţii sale afective, după experienţa acumulată;
- aceste caracteristici îşi pun amprenta proprie pe elementele date de programe, pe tehnologia didactică, pe cadrul metodologic;
- stilul pedagogic se conturează după acumulări în timp, în baza căutărilor, confruntărilor, autoanalizelor, şi nu trăind din „împrumuturi", practicând un eclectism didactic, manifestându-şi incertitudinea şi insatisfacţia.

Astfel, stilul reprezintă un semn al maturităţii pedagogice, al unei experienţe solide, în măsură să influenţeze cât mai corect elevii.

Rezultă deci modalităţi, comportamente particulare, concrete, de concepere şi rezolvare a situaţiilor, sarcinilor, cu o notă personală – stilul, ca notă de individualitate, ce se distinge de celelalte.

În acest context, stilul nu poate fi decât o sursă a succesului, eficienţei în educaţie, instruire, pentru că s-a construit pe rezultatele pozitive acumulate şi întărite, pe metodologii, tipuri de relaţii verificate şi acceptate de partenerii elevi.

De aceea, stilul apare ca o suită de trăsături relativ stabile în conduita educaţională a profesorului, optimizat progresiv, pe măsura confruntării lui cu situaţii noi, verificat, consolidat sau ameliorat, un mod propriu de integrare a valorilor pedagogice între capacităţile şi competenţele sale, un rezultat al personalizării normelor pedagogice, un mod anume de structurare a acestora în acţiunile specifice.

D.P. Ausubel (1981, p. 542) remarcă: termenul de stil (de predare) are atâtea înţelesuri încât desfide o definiţie clară, pentru că există o nelimitată posibilitate de combinare şi conceptualizare a particularităţilor individuale ale profesorului, manifestate în acţiunea didactică, în sens idiosincrasic (gr. *idios* – propriu; *syn* – cu; *krasis* – temperament). Ceea ce l-ar apropia, în sensul nostru, de neologismul „idiostil" (fr. *idiostyle*) – totalitatea modalităţilor de exprimare, folosind un ansamblu structurat anume.

Aşa cum constată şi D. Potolea (1989, p. 157), în educaţie există tendinţa de a găsi echivalenţe educaţionale ale stilurilor manageriale, de conducere, menţionate în diverse cercetări, sau chiar transferuri forţate. Or, nu putem neglija specificul acţiunii educaţionale şi al conducerii ei (mai ales la vârsta şcolară), unde există alte obiective (de formare-dezvoltare), alte resurse (inclusiv umane), strategii, criterii de evaluare etc. Ceea ce implică alte caracteristici ale stilurilor de activitate, de relaţionare, de conducere a acţiunilor şi a elevilor, de gestiune a resurselor (conţinuturi, mijloace, strategii, relaţii, condiţii).

O paralelă iniţială însă între diferite definiţii, caracterizări ale celor două stiluri ne va conduce către găsirea punctelor de convergenţă, întâi la nivel principial, apoi şi acţional, pentru a putea defini adecvat stilul profesorului-manager, ca simbioză specifică, pe criteriile esenţiale activităţii (vezi tabelul de la pp. 157-158).

Caracterizările ar putea continua, dar constatăm că nu există deosebiri de fond în definirea celor două categorii de stiluri; sunt diferenţiate însă prin conţinutul activităţii la care se referă şi prin elementele acestuia (obiective, strategii), modul de construcţie personală în raport cu ele.

Este astfel un suport care va sprijini profesorul să adopte, să combine cele două stiluri, în aceeaşi activitate didactică, dar să adapteze după specificul situaţiei, obiectivului, rolului îndeplinit.

Pentru că în aceeaşi activitate (lecţie) profesorul rezolvă şi sarcini didactice specifice (de predare-învăţare-evaluare), dar şi de conducere, management al acţiunilor, elevilor, relaţiilor, resurselor (planificare, organizare, decizie, coordonare, evaluare).

Apropierea între cele două categorii fundamentale de activităţi ale profesorului la clasă, de instruire-educare şi de conducere, are efecte şi asupra corelării stilurilor, completării lor. D. Potolea (1989, pp. 160-186) consideră chiar că stilurile pedagogice studiate şi prin prisma managementului nu clarifică decât teza clasică a rolului conducător al profesorului în procesul de învăţământ şi, astfel, strategiile didactice pot fi mai bine definite, explicate, organizate, realizate.

Din această simbioză nu rezultă decât un nou mod de gândire, alegere, utilizare a strategiilor educaţionale, cu mărită eficienţă.

Şi analizele făcute în capitolele anterioare evidenţiază numeroase situaţii, acţiuni în care această simbioză poate deveni curentă în activitatea la clasă, dar şi o caracteristică a profesorului modern, educator şi manager în acelaşi timp.

Stilul educaţional	*Stilul managerial*
a) În raport cu dimensiunile personalităţii :	
• are o relativă constanţă, este nemodificat în notele sale generale sau cu mici schimbări, de la o activitate la alta (G. Allport, 1981) ; • prezintă o anume consistenţă internă şi o stabilitate relativă (D. Potolea, 1989, p. 161) ; • evidenţiază ceea ce este specific fiecărui profesor, nota sa personală în realizarea atribuţiilor, pe care le incumbă propriul statut, şi diferă de la profesor la profesor (I. Nicola, 1996, p. 480) ; • este legat de flexibilitatea şi adaptabilitatea comportamentală, ca dimensiuni ale aptitudinii pedagogice (N. Mitrofan, 1988, p. 158) ; • un mod propriu de comportare, atitudine faţă de probleme, obiective, acţiuni, factori, criterii de evaluare ; • o împletire specifică a însuşirilor, capacităţilor, competenţelor ce alcătuiesc profilul său, dar manifestate acum în acţiune ;	• reprezintă tendinţele fundamentale care motivează comportamentul managerului. El rămâne constant, dar comportamentul se schimbă prin modificarea situaţiilor externe, a sarcinilor (F. Fiedler, 1967) ; • arată modalităţi comportamentale de realizare a funcţiilor conducerii, de exercitare a atribuţiilor rezultate din acestea ; reflectă modul de gândire şi acţiune, atitudinea proprie (A. Prodan, 1999, pp. 99-100) ; • este dat de o serie de particularităţi ale managerului, mai ales ale structurilor personalităţii sale, prin care se realizează funcţiile manageriale, în parte şi împreună (I. Moraru, 1995, pp. 23-24) ; • reprezintă comportamentul concret al managerului/liderului, modul în care se raportează la sarcini, derivate din obiectivele organizaţionale, la indivizii şi grupurile care fac parte din organizaţie. Mai poate fi considerat un aspect al conducerii operaţionale – *leadership* (S. Iosifescu, 2000, p. 157) ; • tipul şi stilul managerial se pot compara cu un aisberg : 1/3 este stilul, care se vede, şi 2/3 este tipul de manager, care nu se vede (O. Nicolescu, 1995, pp. 347-348) ;
b) În raport cu acţiunea eficientă	
• este linia directoare, adecvată rezolvării problemelor didactice concrete ; un anumit mod de a concepe organizarea învăţării, de a conduce comportamentele elevilor, în condiţii de maximă eficienţă (A. Dragu, 1996, pp. 86-87) ; • ca manifestare a comportamentului, apare sub forma unor structuri unitare de influenţare şi acţiune (D. Potolea, 1989, p. 161) ; • ansamblul manifestărilor comportamentului în situaţii pedagogice determinate ; • un mod caracteristic de comportare, o personalizare a acţiunilor, o constantă comportamentală a profesorului (E. Macavei, 1997, p. 950) ; • un mod specific de a aborda educaţia, elevii, situaţiile de învăţare, valorile disciplinei sale, de a mânui metodele şi procedeele, de a utiliza programele şcolare, tehnologia didactică (G. Văideanu, 1988, p. 207) ; • modelul preferenţial de realizare a procesului de învăţământ ; concept operaţional pentru analiza situaţiilor concrete, pentru modul de influenţare şi realizare, ca manieră de conducere (S. Crişţea, 2000, p. 349) ;	• preocupare pentru definirea strategiei generale şi a celor funcţionale în realizarea obiectivelor, a organizării realizării lor, a analizei cauzelor funcţionării sistemului ; a lua operativ decizii optime, a organiza aplicarea lor, a exercita controlul sistemului, în baza aplicării ştiinţei, logicii, principiilor raţionale, prin participare, a comunica pentru prevenire şi combatere, a utiliza eficient resursele umane (I. Petrescu, 1993, pp. 299-300) ; • arată modul de lucru al managerului ca expresie a personalităţii, a originalităţii sale, în legătură cu mentalitatea, experienţa, rutina, deprinderile de muncă, a priceperii de rezolvare şi se concretizează în reguli, condiţii şi cerinţe specifice (E. Mihuleac, 1999, p. 112) ; • ansamblu de procedee îmbinate între ele şi fundamentate ştiinţific pentru realizarea funcţiilor conducerii ; metodă, strategie, factor de influenţare a vieţii de grup (*Dicţionar de psihologie socială*, 1981, p. 233) ; • este varianta operaţională de filtrare, analiză, structurare, elaborare de decizii în rezolvarea unei probleme de către personalitatea cristalizată a profesorului şi are valoare când este interpretat situaţional (R.B. Iucu, 2000, pp. 127-129) ;

c) În raport cu factorii determinanţi	
• un set de acte, un repertoriu de comportamente, atitudini şi tehnici structurate într-un sistem utilizat în realizarea obiectivelor educaţiei (A. Dragu, 1996, p. 87); • depinde de câmpul educaţional, nu poate fi prevăzut şi interpretat tehnologizant în educaţie (E. Geissler, 1997, p. 78); • apare ca produs al personalizării principiilor şi normelor specifice activităţii instructiv-educative (D. Potolea, 1989, p. 161); • eficienţa stilului nu poate fi apreciată în sine, ci prin raportarea la factorii generatori care ţin de personalitatea profesorului şi de contextul psihosocial în care se integrează (I. Nicola, 1996, p. 481); • un rezultat al unui tip de adaptare psihologică şi deontică a profesorului (M. Călin, 1996, p. 50); • modul propriu de acţiune se datorează culturii, calităţii vieţii afective, a aptitudinilor, experienţei de viaţă, caracterului, comunicării cu elevii (G. Văideanu, 1998, p. 207); • o constelaţie de trăsături care circumscriu comportamentul profesorului în relaţiile sale cu elevii (I. Nicola, 1996, p. 480).	• rezultă din combinarea particularităţilor dimensiunilor conducerii: capacitatea profesională, capacităţi organizatorice, menţinerea climatului favorabil eficienţei, modalităţi de motivare, atitudinea faţă de performanţă, delegarea autorităţii, practici de decizie, principialitate şi corectitudine, centrarea pe om, controlul, atitudinea faţă de nivelul ierarhic superior (C. Zamfir, 1980); • arată adaptarea la cunoaşterea realităţii unităţii, pe baza culegerii informaţiilor, relaţiilor directe; • se bazează pe disciplină, seriozitate, eficienţă, autoperfecţionare continuă în plan managerial şi ştiinţific (Ion Petrescu, 1993, pp. 299-300); • un set de constante asociate comportamentului, care sunt situate la regiunea de contact cu credinţele; • pentru schimbarea stilului, nu este nevoie de o schimbare a trăsăturilor de personalitate, ci de o reconstrucţie, reechilibrare, redimensionare a celor existente (R.B. Iucu, 2000, p. 128); • este manifestarea calităţilor, cunoştinţelor şi aptitudinilor managerului în relaţii cu ceilalţi (O. Niculescu, 1995, p. 347-348).

2. Condiţionări ale eficienţei stilului

Raportând stilul general al profesorului-manager ca simbioză a celui educaţional, didactic şi managerial la problema obţinerii succesului, este firesc să determinăm condiţiile, criteriile, parametrii, variabilele care-l influenţează, cu ce pondere, cu ce dinamică, cu ce efecte etc.

Aceste variabile relaţionează stilul profesorului cu efecte asupra elevilor, rezultând, de fapt, variante de stiluri de bază, pentru că nu există un model ideal de a conduce, ci se acţionează în funcţie de situaţia dată.

În raport cu ce îşi alege profesorul stilul său, ca lider al clasei? Modelele situaţionale (de contingenţă) recomandă analiza parametrilor situaţiei (obiective, conţinut, resurse, particularităţi ale profesorului şi elevilor, evaluare) şi formularea raţională a unei maniere de lucru (*leadership*, strategie).

V. Vroom, P. Yetton (1973), S. Iosifescu (2000, p. 158) indică drept criterii: apelul la anumite standarde de calitate ale deciziei, cu centrare pe sarcină, utilizarea unui sistem de informaţii suficient de relevant, apelul la un nivel de standardizare, de evaluare, cunoaşterea şi acordul participanţilor, prevederea şi prevenirea conflictelor.

Literatura pedagogică şi managerială a utilizat cercetările lui Lewin, Lippitt, White, din deceniul patru, asupra stilurilor de conducere: autoritar, democratic, *laisser-faire*, cu caracteristicile şi efectele lor asupra comportamentului elevilor.

Dar nu trebuie abordat şi utilizat exclusiv, căci profesorii eficienţi sunt cei ce ştiu să ţină o dreaptă cumpănă între controlul strâns şi exigent (autocrat) şi deplina libertate de decizie a clasei (*laisser-faire*) (A. Neculau, 1998a, pp. 262-264).

Cercetările evidenţiază inegal diferite condiţionări, încât numai o integrare a lor în sistem ne poate oferi o imagine mai apropiată de activitatea şi comportamentul real al profesorului în situaţiile de management educaţional.

a) Este firesc ca factorii de personalitate să aibă rolul principal în determinarea stilului de bază, conturat şi afirmat o dată cu dinamica personalităţii, cu maturizarea ei.

Psihologia managerială dezvoltă variat rolul factorului cognitiv, afectiv, motivaţional, acţional, voliţional al însuşirilor de bază ale personalităţii (temperament, atitudini, aptitudini) şi toate afirmate concret drept capacităţi, competenţe, comportamente eficiente.

Deşi mult timp s-a pus accentul exclusiv pe rolul aptitudinilor în succesul profesional, totuşi cercetările mai noi de psihologie arată că acesta este practic un rezultat al afirmării tuturor dimensiunilor personalităţii, în proporţii variate, după situaţie, context, acţiune şi după gradul de repetabilitate în antrenare.

Activitatea educaţională a profesorului a fost studiată din perspectiva personalităţii de către numeroşi psihologi, sociologi, încât literatura problemei oferă deja un portret suficient de relevant, fiind utilizate variate metode, independent sau combinat, de la chestionare la teste psihologice (*cf.* N. Mitrofan, 1988, pp. 143-161; A. Dragu, 1996, pp. 70-114).

Oricum, tendinţa cercetărilor actuale este aceea de a determina profilul personalităţii de bază, ca sistem, ca o condiţie a rezolvării situaţiilor educaţionale şi mai ales în dinamica dezvoltării sale.

A. Dragu (1996) ajunge la concluzia că personalitatea profesorului trebuie apreciată dintr-o perspectivă integralistă, pentru a explica şi rezolva interacţiunea cu situaţiile concrete, cu dinamismul şi varietatea acestora. Rezultă adaptări, restructurări, concordante sau nu cu situaţiile, după tipul personalităţii, sub forma caracteristicilor unui anumit stil al muncii profesorului, în relaţiile cu elevii, în îndeplinirea rolurilor didactice şi manageriale.

Astfel, tipul de personalitate a profesorului condiţionează construcţia tehnologiei sale şi totalitatea schimburilor cu clasa de elevi. Dar stilul elaborat al muncii profesorului evidenţiază, obiectivează trăsăturile personalităţii sale prin distincţiile, diferenţierile, orientările şi sensibilizarea către posibilităţile pe care le oferă sistemul social complex în care condiţionează (*ibidem*, p. 191).

Modelele generale de comportament didactic sunt particularizate prin intermediul tipului de personalitate a profesorului, ca nişte „construcţii personale", la care participă însă şi alte dimensiuni: cognitivă, afectivă, de comunicare, de acţiune, conativă, motivaţională.

Aptitudinea pedagogică, văzută ca dimensiune a personalităţii, nu mai este considerată un factor principal în sine, ci ea însăşi este acum abordată ca un complex de însuşiri. N. Mitrofan (1988) demonstrează că stilul optim al profesorului este adaptat caracteristicilor situaţiei educaţionale, adică este legat de flexibilitatea şi adaptabilitatea comportamentală. La rândul lor, „ne conduc" spre aptitudinea pedagogică, dar şi spre atitudini (pp. 153-161), motivaţii, cultură, afectivitate.

În concepţia sa, „aptitudinea pedagogică este variabila care operaţionalizează întreg conţinutul personalităţii şi care, în raport cu nivelul de dezvoltare şi funcţionalitate, antrenează, integrează şi orientează toate elementele, componentele ce ţin de personalitatea educatorului în vederea realizării scopurilor instructiv-educative" (p. 165).

Alţi cercetători (I. Moraru, 1995) corelează calitatea stilului managerial prioritar cu însuşirile psihofiziologice de bază ale personalităţii:

- temperamentul (forţa, echilibrul, mobilitatea proceselor nervoase) generează tipuri stilistice variate, sensibil diferenţiate după funcţiile manageriale (prevedere, decizie, organizare, coordonare, control), rezultând chiar variante inedite faţă de cele clasice;

- caracterul (orientarea, bogăția, stăpânirea de sine, consistența, generozitatea, puterea, dinamica, disciplina, optimismul) generează combinații, altele pentru exercitarea funcțiilor manageriale, rezultând o matrice caracterial-stilistică a managerului, cu valoare praxiologică.

În definirea potențialului managerial, alți autori (O. Nicolescu, I. Verboncu, 1995, pp. 343-345) includ ca dimensiuni structurale și funcționale ale personalității: inteligența, memoria, spiritul de observație, capacitatea de concentrare, caracterul, pe lângă alte aspecte privind nivelul pregătirii, starea de sănătate, nivelul de aspirații, de integrare. Și, cu cât nivelul ierarhic este mai ridicat, cu atât crește și rolul cunoștințelor și aptitudinilor strict manageriale (funcția de decizie, coordonare, autoperfecționare).

Rezultanta combinării principalelor calități ale personalității (capacitatea de a decide, cunoștințe manageriale și, în profil, capacitatea de relaționare, de autoperfecționare continuă, experiența acumulată, pregătirea psihosociologică, abordarea cu curaj și în mod creativ a problemelor, motivația, conduita morală) asigură un management participativ datorită atingerii „capacității manageriale" sau a *leadership*-ului.

b) Comportamentul managerial concret se constată a fi influențat și de motivație, alături de alte dimensiuni ale personalității, și este studiat tot mai mult, mai ales în cadrul doritului „management de succes" (A. Prodan, 1999). Aceasta pentru că el energizează comportamentul, îl direcționează, îl menține și susține în rezolvarea situațiilor concrete ale activității.

Dar impactul motivației asupra comportamentului (managerului, subordonaților) este dificil de urmărit și utilizat, căci intervin probleme ce complică situația:

- o acțiune explică mai multe motive;
- motivele pot îmbrăca forme diferite;
- motive similare generează comportamente diferite;
- motive diferite conduc la acțiuni identice;
- valorile culturale personale duc la modalități diferite de exprimare;
- natura motivelor este mereu dinamică;
- adeseori apar conflicte între nevoi-dorințe și așteptări;
- selecția motivelor și intensitatea urmăririi lor diferă de la individ la individ;
- nivelul atingerii obiectivelor urmărite influențează variat comportamentul ulterior.

În căutarea soluțiilor care conduc la un management de succes, motivația și problemele ei au generat diverse modele de abordare: de la minimalizarea rolului motivației explicit exprimate (modelul managementului științific – F. Taylor), la recunoașterea dorinței subordonaților de a se simți utili, de a li se recunoaște contribuțiile, de a participa la decizii și control (modelul relațiilor umane – E. Mayo) și la implicarea lor în stabilirea obiectivelor și a modului de atingere a lor, în afirmarea creativității, în obținerea satisfacției în activitate (modelul actual al resurselor umane).

c) Alte studii evidențiază rolul nivelului dezvoltării elevilor: particularitățile de vârstă și individuale, ciclul de școlaritate, sarcinile de învățare, configurația grupului ș.a. Acesta ar putea genera perceperea de matrice educaționale, care să evidențieze posibilități reale de combinare a variabilelor prioritar afirmate, condiții favorabile sau limite pentru diversele stiluri posibile (D. Potolea, 1982, pp. 155-156).

De exemplu, în raport cu vârsta elevilor (T. Parsons, *apud* E. Păun, 1999, pp. 81-82) profesorul stabilește diferențiat relațiile cu elevii: în învățământul preșcolar acestea se stabilesc pe baza activității, în învățământul elementar optează pentru particularism și afectivitate, iar în învățământul secundar pentru neutralitate afectivă și universalism.

Acest comportament este cauzat de câteva dileme ale profesorului în construirea relațiilor cu elevii: dilema afecțiune – neutralitate afectivă, dilema specificitate – complexitate în

abordarea personalităţii elevilor, dilema universalism – particularism în judecata elevilor, dilema calitate generală a personalităţii – rezultate efective obţinute, dilema orientare interioară după propriile interese – orientare spre interesele elevilor.

d) Aşteptările, influenţele şi presiunile de rol ce se exercită asupra afirmării profesorului reprezintă factori determinanţi asupra stilului său de conducere (E. Păun, 1999, pp. 75-87), rezultând din interpretarea şcolii ca organizaţie „care învaţă şi produce învăţare", prin procesele pedagogice specifice. În acest context, profesorul suportă numeroase influenţe contradictorii, adesea formale (instituţionale) sau/şi nonformale (părinţi, elevi, colegi), cu efecte asupra capacităţii, competenţei de îndeplinire a rolurilor. Presiunile pot fi explicite sau nu, în concordanţă sau nu cu propria concepţie, formulate obiectiv sau subiectiv, raportate la rezultate anterioare sau nu etc.

Doar timpul, experienţa pozitivă acumulată, rezultatele acţiunilor pot să micşoreze disonanţa psihoafectivă, să întărească comportamentul eficient, să amelioreze diversele conflicte (personalitate – rol, intrarol, interrol).

e) Climatul organizaţional poate şi el defini, întări sau adapta stilul managerial al profesorului.

A. Neculau (1993, pp. 66-73) consideră climatul de muncă din şcoală ca fiind exprimat de relaţiile, formale şi informale, statornicite la nivelul unui colectiv (clasă, grup).

Ca variabilă psihosociologică, el nu influenţează direct, ci indirect activitatea membrilor, implicit stilul profesorului, prin intermediul sentimentelor, moralul colectiv, calitatea activităţii.

Astfel, indicatorii unui climat organizaţional se concretizează în: perceperea de către fiecare participant a relaţiilor sale cu colectivul şi cu activitatea, gradul de consultare în luarea deciziilor, participare în sistemul de comunicare în grup, participarea la controlul şi aprecierea activităţii colective, participarea la motivaţia colectivului în rezolvarea sarcinilor, afirmarea şi utilizarea satisfacţiilor în întărirea coeziunii şi în obţinerea rezultatelor.

Literatura managerială (A. Prodan, 1999, pp. 91-93) include ca dimensiuni ale climatului organizaţional care influenţează stilul managerului, cu similitudini pentru cel şcolar:

- structura sarcinilor,
- gradul de stăpânire a metodelor eficiente de rezolvare a lor,
- relaţia recompensă – pedeapsă în aprecierea obiectivă a rezultatelor,
- centralizarea deciziilor sau descentralizarea lor,
- accentul pus pe realizări în favoarea indivizilor şi a organizaţiei,
- sporirea gradului de cultură generală şi managerială a celor implicaţi,
- prezenţa/diminuarea sentimentelor de anxietate din partea indivizilor,
- gradul de comunicare şi comunicare liberă asupra dificultăţilor şi nereuşitelor,
- nivelul recunoaşterii rezultatelor şi a utilizării feedback-ului,
- promovarea flexibilităţii şi creativităţii.

Literatura pedagogică abordează acest aspect prioritar în cadrul realizării unei dimensiuni a educaţiei – educaţia morală, în formarea elevilor pentru şi prin activitatea în grupul/colectivul clasei (I. Nicola, 1974, 1978, 1996). La nivelul şcolii se conturează climatul organizaţional general, dar la cel al clasei se conturează anumite trăsături caracteristice, specifice numai unui colectiv – clasă concretă –, distincte de a altor grupuri similare – sintalitatea (echivalentă cu noţiunea de personalitate din psihologia individului).

Pentru definirea stilului managerial al profesorului în acest context este util să aplicăm indicatorii specifici sintalităţii unei clase – grup social/colectiv educaţional: rezolvarea în comun a sarcinilor, efortul constructiv al elevilor, relaţiile afective interpersonale, stările conflictuale şi rezolvarea lor, învingerea dificultăţilor, coeziunea morală, realismul în evaluarea situaţiilor, capacitatea de analiză şi decizie colectivă/în grup ş.a.

Aceste trăsături comune rezultă din interrelațiile activate în rezolvarea obiectivelor și situațiilor comune, și nu din structura grupului-clasă, din dinamica de grup sau din trăsăturile individuale.

f) Modul de percepție a contextului, a climatului, a reacțiilor, a diverșilor stimuli externi sau interni, a relațiilor interpersonale prin conexiune inversă influențează modul de concepere și realizare a activității, a sarcinilor, relațiilor profesorului. Prin acest proces el sesizează, identifică, selectează, triază informațiile venite din mediul ce-l înconjoară, constată ecourile prin comunicare, identifică punctele slabe și aspectele eficiente, apreciază importanța reacțiilor, hotărăște ce aspecte să ignore, anticipează modalități de continuare sau de modificare ori de anulare.

De aici importanța pregătirii psihologice, sociologice a profesorului în a cunoaște adecvat și prin metode variate comportamentul elevilor și al grupurilor, în a-l interpreta cauzal și ca semnificație, în a dovedi promptitudine. Dar obiectivitatea atât de necesară în autoapreciere, autoperfecționare a stilului este adesea perturbată de:

- limitarea la prima impresie,
- interpretarea prin raportare la experiențe anterioare,
- raportarea la criterii și așteptări generale,
- minimalizarea unor distorsiuni care se repetă,
- necunoașterea așteptărilor elevilor,
- extinderea rezultatelor pozitive obținute la alte clase sau situații („efectul halo");
- o motivație nepotrivită muncii de educator;
- păstrarea proiecției inițiale asupra eficienței stilului adoptat;
- utilizarea unui limbaj neadaptat comunicării cu clasa;
- nesesizarea elementelor de noutate în comportamentul elevilor;
- neatenționarea elevilor asupra obiectivelor și metodelor;
- înțelegerea inadecvată a autorității sale;
- slaba variere a modurilor de comunicare și antrenare a elevilor ș.a.

3. Profesorul-manager și *leadership*-ul

Participarea elevilor în managementul activității din clasă este totuși sub influența profesorului, care-i informează, conștientizează, mobilizează, coordonează, stimulează, antrenează în rezolvarea problemelor de proiectare-programare, decizie, organizare, evaluare.

În calitate de lider desemnat al clasei, la disciplina sa, profesorul este acum mai puțin transmițător de informații și mai mult coordonator, organizator, decident, îndrumător, stimulator, dar împreună cu elevii înșiși.

Toate aceste acțiuni de antrenare a elevilor, acțiuni principale în managementul clasei alcătuiesc *leadership*-ul, ca noțiune inclusă în acesta. Dar specialiștii fac distincția între noțiunea sociologică de „lider" și cea de „manager", pentru că nu orice lider este și manager de succes.

Nu insistăm acum pe această distincție (A. Prodan, 1999, pp. 84-91), dar reținem punctele de convergență necesare pentru profesor, concretizate în capacitatea de *leadership*, de a rezolva problemele procesului didactic cu, prin elevi, prin participarea acestora.

Leadership-ul, ca parte a managementului, aparține, de fapt, conducerii practice, operaționale, concrete, în timpul realizării obiectivelor, prin antrenarea elevilor. Este atunci și parte a stilului managerial, pentru că se manifestă în variate combinații de niveluri, metode de antrenare la implicare a elevilor: de la informare, la consultare, până la luarea în comun a deciziilor curente și evaluarea realizării lor. „*Leadership* poate fi definit ca un proces de

mobilizare, *încurajare* şi *antrenare* a indivizilor astfel încât aceştia să contribuie cu ce este mai bun în realizarea obiectivelor" (A. Prodan, 1999, p. 84). Iar cei care îndeplinesc cele trei activităţi se definesc ca lideri.

Alţi autori (S. Iosifescu, 2000, pp. 45-48) numesc această funcţie monitorizare a activităţii, ca o conducere operaţională, de utilizare concretă a resurselor, de coordonare a lor, de urmărire consecventă a proceselor şi relaţiilor educaţionale, după anumite criterii de evaluare.

Monitorizarea este utilizată şi de către profesorul-manager, la nivelul clasei sale, nu numai de către managerii şcolii.

Dintre modelele explicative de comportament managerial, cele bazate pe abordarea situaţională corespund cu realitatea activităţii profesorului cu clasa, în procesul didactic, cu *leadership*-ul.

Modelul F. Fiedler (1967, 1972) este recunoscut şi de alţi pedagogi (D. Potolea, 1988, pp. 158-159; R.B. Iucu, 2000, pp. 129-130) ca fiind mai util profesorului, pentru modul cum explică succesul managerial prin combinaţia între stil şi situaţie.

Din acest motiv, modelul respectiv, ca şi altele explicate situaţional sunt modele de contingenţă (lat. *contingens* – care vine din întâmplare): situaţiile concrete pot să producă sau nu, între limitele ei, comportamente de succes, la un grup omogen. Situaţia este cea care determină cel mai bun stil de antrenare, participare a elevilor de către manager şi de implicare a acestora.

Această interpretare managerială poate fi corelată de către profesor şi cu abordarea situaţională a activităţii sale strict instructiv-educative, tot din perspectivă praxiologică (E. Joiţa, 1998, pp. 170-257).

Cum ar putea fi adaptate aici modelele situaţionale, de contingenţă, pornind de la esenţa lor (A. Prodan, 1999, pp. 104-113)?

a) *Modelul lui F. Fiedler* (1967) ia în considerare patru elemente: stilul managerului şi trei variabile situaţionale (relaţiile manager – indivizi, structura sarcinilor, puterea poziţiei managerului). Succesul apare din echilibrarea acestora, iar varietatea stilurilor şi a celorlalte elemente conduce la găsirea cu dificultate a acestuia, dar şi la posibilitatea de a găsi soluţii practice, în orice situaţie. Aşa se şi explică de ce managerii apelează frecvent la acest model care motivează *leadership*-ul, care arată cum ar putea rezolva diferitele situaţii, deşi stilul managerial este relativ stabil. Modelul Fiedler mai este denumit şi model „probabilistic al eficienţei conducerii" (P. Golu, 1988, pp. 81-85), pentru că liderul eficient îşi percepe coechipierii prin atitudinile acestora faţă de sarcini, atitudini care influenţează interacţiunea în grup şi performanţa.

Situaţia creată astfel (sarcini – relaţii interpersonale – tipul de putere ca lider) este cea care hotărăşte stilul conducerii, gradul său de eficienţă probabilă, în atingerea obiectivelor grupului.

Dar şi ambianţa de grup, favorabilă sau nu, facilitează influenţarea de către lider a membrilor grupului, modul de utilizare a sistemului de recompensare.

Astfel, situaţia cea mai favorabilă este aceea în care relaţiile afective ale liderului cu grupul sunt bune, sarcina este înalt structurată, iar poziţia de putere a liderului este puternică.

Se conchide că elementul forte al acestui model este că el precizează condiţiile în care se poate aştepta ca diferitele conduite de conducere să fie eficiente.

b) *Modelul P. Hersey – H. Blanchard* (1977) sugerează că stilul directiv şi cel stimulativ variază în funcţie de nivelul de maturitate a indivizilor, a grupului. Maturitatea nu este aici raportată la vârstă, ci la înţelegerea şi acceptarea obiectivelor, la responsabilitatea implicării în realizarea lor, a sarcinilor.

De aici posibilitatea diferitelor combinaţii, după nivelul, formarea pentru management (a elevilor) şi a flexibilizării comportamentului managerului. Aşa apare stilul directiv, stilul de antrenare, stilul stimulativ în luarea împreună a deciziilor (suportiv) sau stilul delegării (acordarea încrederii).

c) *Modelul cale-obiectiv al lui House* stabilește că managerii eficienți specifică foarte clar sarcinile, previn obstacolele și le elimină, găsesc situațiile de obținere a satisfacției, clarifică metodele de rezolvare și atingere a performanței. Rolul managerului este astfel de a motiva indivizii și a-i îndruma să atingă obiectivele, iar stilul său este determinat de caracteristicile indivizilor și ale sarcinilor, ale situației.

Cel mai bun *leadership* este aici cel care se apropie cel mai mult de situație și de particularitățile, așteptările indivizilor (elevilor). Rezultă astfel patru stiluri manageriale: orientat pe realizare de performanță, directiv (centrat pe procesul de realizare), participativ (de consultare în luarea deciziilor) și stimulativ (orientat pe elevi și relații).

d) **Modelul managerului participativ** (V. Vroom, P. Yetton) este un model normativ. El stabilește un set de reguli pentru luarea și rezolvarea deciziilor în funcție de nivelul, structura, participarea clasei și de gradul de acceptare a deciziei de către aceasta.

Managerul alege stilul numai după analiza situației, când hotărăște și cum să utilizeze participarea clasei: fie în stil autocratic, fie consultativ, fie în grup.

Astfel se determină mai bine calitatea deciziei, implicarea necesară, modul de informare, structurarea problemei, probabilitatea implicării clasei și a atingerii obiectivelor, analiza conflictelor, informarea elevilor.

Toate modelele explicative situaționale, de contingență, oferă criterii realiste pentru alegerea unui stil eficient în îndrumarea elevilor și în atragerea, implicarea lor în management.

Rămâne ca cercetarea pedagogică aplicativă să valideze sau să dezvolte aceste modele considerate acum puncte de plecare explicative.

Profesorul-manager își precizează stilul, modul de conducere practică a clasei după ce analizează elementele componente ale situației, după rezultate obținute anterior în situații similare, după alte modele cunoscute, până când ajunge la o opțiune favorabilă.

Astfel, eficiența educațională a unui stil nu este determinată aprioric, ci cel mai bun stil este cel care corespunde situației concrete și care favorizează obținerea unor rezultate pozitive în rezolvarea obiectivelor – concluzionează și N. Mitrofan (1988, pp. 157-158), când studiază aptitudinea pedagogică.

Ca urmare, trebuie să acceptăm principiul flexibilizării, al adaptării stilului, ca strategie de rezolvare, și nu utilizarea dogmatică, rigidă a unuia dintre stilurile semnalate, teoretic și practic.

Vom constata (în continuarea analizei) că multitudinea situațiilor, a elementelor antrenate a condus la semnalarea unei deosebite diversități de criterii și tipuri de stiluri. Profesorul rațional, creativ nu va trebui decât să respecte acest principiu (al diversității), să se autocunoască, să se autoformeze pentru a atinge flexibilitatea cerută de obținerea unui succes.

De fapt, am constatat că acest criteriu (al situației) nu este nominalizat între cele de ordonare a stilurilor, pentru că are valoare de normă, și nu de factor izolat.

Așa se explică, deși s-a uzat mult, că limitarea la cele trei stiluri devenite clasice (autoritar, democratic, permisiv) a devenit insuficientă în raport cu cerințele succesului managerial, al *leadership*-ului.

Astfel încât stilul este definit și de situația concretă, dar și de strategia dominantă, de relația obiective – strategie – resurse, nu numai de relația profesor – elevi (D. Potolea, 1989, pp. 158-159).

Avantajul acestor modele explicative de contingență este acela că oferă soluții mai aproape de realitatea conducerii activității de către profesor, invitându-l la căutarea de combinații între elementele situației și la conturarea unei construcții proprii – *leadership*.

Dincolo de această problemă de principiu, stilul definit situațional, adaptabil, strategic este considerat și cel mai eficient (I. Jinga, 1998, p. 428), pentru că asigură:

- concordanța între obiective și activități;
- oportunitatea unor decizii;

- utilizarea optimă a resurselor antrenate;
- motivarea celor implicaţi;
- un sistem de informaţii adecvat;
- o bună comunicare în clasă, în grup;
- realizarea de evaluări variate şi corecte;
- delegarea de sarcini, responsabilităţi;
- stimularea creativităţii în realizarea sarcinilor.

E. Păun (1999, p. 120) constată că stilul de conducere este un concept relativ dificil de definit, pentru că depinde de numeroase variabile, ce nu pot fi totdeauna sesizate şi descrise cu rigurozitate. În realitatea conducerii activităţii se găseşte o combinaţie de stiluri, dintre care unul poate fi dominant.

De aceea am şi recurs anterior la o prezentare comparativă a definirii stilurilor, pentru a sublinia diversitatea situaţiilor, criteriilor şi posibilitatea afirmării unei construcţii flexibile.

Referindu-se la managerul şcolar, dar adaptabil şi la profesorul-manager al clasei, E. Păun (1999, p. 121) consideră că stilul de conducere reprezintă modul cum acesta îşi asumă puterea investită pentru a realiza obiectivele, a asigura climatul de participare.

Pe acest fond, se poate afirma atunci şi această manieră proprie de conducere, numită astăzi *leadership*.

4. Stiluri educaţionale – stiluri manageriale: tipuri

Problema ar trebui pusă mai corect, în relaţie cu principiile anterior enunţate, în modul următor: ce combinaţie de stiluri să aleagă profesorul-manager, pornind de la criteriile, elementele situaţiei avute în vedere în proiectare, organizare, coordonare? Ce stil să domine totuşi? Ce stil/stiluri de rezervă să aibă, într-o nouă variantă de rezolvare a situaţiei conturată în activitate? Cum să îmbine stilul didactic propriu-zis cu cel managerial?

Făcând o sinteză a referinţelor bibliografice şi încercând să găsim posibilităţi de punere în paralel a diferitelor tipologii ale stilurilor educaţionale şi ale celor manageriale (ca în cazul definiţiilor acestora), pentru a găsi puncte de sprijin pentru profesorul-manager, am constatat inexistenţa lor.

De ce? Stilurile educaţionale sunt grupate după unele criterii concrete, specifice situaţiilor din activitatea instructiv-educativă, cu caracter operaţional prin excelenţă. Pe când cele manageriale au un caracter mai general, de orientare în conducerea globală a organizaţiei, centrate pe funcţiile manageriale, pe corelarea climatului de muncă, pe îndrumarea generală, pe concepţie şi mai puţin centrate pe sarcini concrete.

Or, tocmai această diferenţiere favorizează profesorul-manager: poate unifica aspectul general de concepere, de antrenare-îndrumare a clasei ca un tot, de orientare în proiectare--coordonare (ca stil managerial de dirijare) cu cel concret, legat de realizarea directă, operativă a obiectivelor instructiv-educative.

Este aspectul care justifică tocmai aserţiunea esenţială privind rolul conducător al profesorului în educaţie, dar limitat practic la meşteşugul instruirii.

Chiar dacă acum nu avem posibilitatea comparării criteriale a celor două categorii de stiluri utilizate fundamental de către profesorul-manager, o direcţie de cercetare aplicativă se poate dezvolta aici ulterior, în metodologia conducerii.

De altfel, teoriile tipologice în cunoaşterea personalităţii (C. Havârneanu, 2000, pp. 21-22) nu oferă decât o imagine sumară, limitată a persoanei.

Aceasta ar putea fi situată „în sute de tipuri posibile", fără a-i surprinde totuşi structura unică de organizare, ignoră aspectele motivaţionale, influenţele mediului.

Pentru formarea profesorului-manager prin cunoaşterea acestor stiluri şi posibilităţi de combinare, absolut necesară practicii sale, vom porni de la cunoscut (stilurile educaţionale) la cele intuite, mai puţin cunoscute şi abordate de către acesta (stilurile manageriale). Ca apoi, raţional şi creativ, să le combine în manieră proprie, situaţională. După parcurgerea diferitelor tipuri, profesorul-manager va recunoaşte:

- că are elemente din fiecare, unele aflate în prim-plan, altele nu (după situaţie);
- că unifică cele două categorii chiar la nivelul unei activităţi (lecţii) în diferitele ei secvenţe;
- că, mai mult sau mai puţin, le adaptează la particularităţile clasei şi activităţii;
- că îşi poate defini singur un profil propriu ca profesor-manager, utilizând combinarea şi adaptarea celor două categorii de stiluri şi variantele lor;
- că poate să-şi generalizeze experienţa, propunând şi alte criterii, alte combinaţii specifice profesorului-manager, până la generalizarea teoretică (prin cercetare ameliorativă).

Dar vom mai constata că, totuşi, între criteriile de ordonare a stilurilor educaţionale, se regăsesc şi multe apropieri de specificul managerial. Dar nu rolul conducător general al profesorului este explicit, dominant, ci cel educaţional propriu-zis, cel operaţional:

A. *Stiluri educaţionale propriu-zise:*

a) după modul de concepere a activităţii didactice:
   - centrat pe procesul de acomodare, de trecere de la experienţa concretă la experimentarea activă;
   - centrat asupra procesului de gândire convergentă, situat la limita dintre experienţa activă şi conceptualizare;
   - centrat asupra procesului de acomodare, situat la limita dintre conceptualizare şi observarea reflexivă;
   - centrat asupra procesului de gândire divergentă, situat la limita dintre observarea reflexivă şi experienţa concretă (S. Cristea, 2000, p. 349);

b) după poziţia partenerilor în instruire:
   - centrat pe profesor;
   - centrat pe elevi;
   - centrat pe interacţiunea profesor – elevi;

c) după modul de combinare a stilului personalităţii şi al muncii educative (A. Dragu, 1996):
   - tipul A – eficient, unitar, puternic;
   - tipul B – ineficient, diviziv, slab;
   - tipul C – rigid, diviziv, puternic;
   - tipul D – dependent de circumstanţe, unitar, slab.

Aici apar ca dominante relativ stabile şi cu o mare expresivitate: empatia, dragostea de copii, capacitatea de anticipare şi prevedere a comportamentului elevilor, echilibrul afectiv. Iar altele sunt marginale, dar necesare în exercitarea profesiunii: energia, perseverenţa, capacitatea de organizare, consecvenţa, obiectivitatea.

Stilul muncii profesorului este analizat aici prin prisma unor dimensiuni de esenţă: cultivarea capacităţilor intelectuale, a motivaţiei învăţării, a atitudinii afective, a atitudinii cognitive, a atitudinii evaluative, transmiterea cunoştinţelor, individualizarea, relaţiile profesor – elevi, cultivarea interesului pentru obiectul predat, educarea disciplinei;

d) după modul de organizare a instruirii:

- centrat pe relaţia rezultate – acţiunea elevului – acţiunea profesorului;
- centrat pe antrenarea, supervizarea elevului;
- centrat pe relaţia instruire dirijată – autoinstruire;

e) după gradul de concepere, implicare în educaţie:

- apropiat – distant;
- metodic, sistematic – neorganizat;
- stimulativ – rutinar;

f) după structura personalităţii didactice:

- informaţional – predomină volumul de informaţii, erudiţia, transmiterea;
- formativ, educativ – predomină comunicarea, persuasiunea, îndrumarea;

g) după componentele personalităţii profesorului:

- cognitiv – dominant intelectual, prin logica argumentării, limbaj ştiinţific;
- afectiv – cu implicare afectivă, participare;
- volitiv – cu impunerea organizării, metodologiei;

h) după mobilitatea comportamentului didactic:

- rigid, inflexibil, cu respectarea constantă a normelor;
- adaptabil, permisiv, cu receptivitate, perfecţionare, concesiv;

i) după abordarea relaţiei pedagogice:

- din perspectivă cognitivă: tipul structurant (oferă informaţia gata elaborată, structurată, cu dirijarea strictă a asimilării), tipul stimulant (cu accent pe activitatea independentă a elevilor, pe care o îndrumă şi o stimulează);
- din perspectivă operaţională: stil de dirijare şi stil de ghidare, orientare;
- din perspectivă socioafectivă atitudinală: stil ordonat şi stil acceptant;
- într-o matrice, din intersecţia celor trei criterii, rezultă opt spaţii comportamentale în relaţiile cu elevii (P. Hetema, 1974, *apud* A. Dragu, 1996, p. 89);

j) după tipul de relaţii profesor – elevi (R. Lippitt, R. White, 1952, 1974):

- autoritar – conducere fermă, continuă;
- democratic – bazat pe cooperare, stimulare;
- nonintervenţionist, permisiv, liberal;

k) după notele dominante ale personalităţii în predare (E. Noveanu, 1983):

- proactiv, cu iniţiativă, stimulant, organizator, obiectiv;
- reactiv, flexibil, uşor influenţabil, fără obiective clare, cu redusă voinţă de realizare a lor;
- ultrareactiv, extremist, cu exagerarea diferenţelor dintre elevi şi a strategiilor specifice;

l) după gradul de consolidare a unor comportamente tipice drept clişee, în cunoaşterea reciprocă profesor – elevi (A. Neculau, 1983):

- profesori care „păstrează distanţa" formală şi afectivă, în sprijinul obţinerii autorităţii;
- cu „comportament popular", prin familiaritate;
- cu comportament „prudent", de retragere şi expectativă, de neîncredere;
- profesori „egali cu ei înşişi, indiferent de împrejurări";
- cu comportament de „dădăceală", de neîncredere în elevi;

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

m) după combinarea între angajarea personală şi colaborarea cu elevii:
- organizatoric;
- participativ;
- realist în rezolvarea situaţiilor;
- întreprinzător;
- maximalist în urmărirea rezultatelor;

n) după gradul de generalitate strategică (D. Potolea, 1982):
- individuală, cu marcarea identităţii proprii;
- grupală, pentru profesori cu stil asemănător;
- generalizată, cu includerea conducerii în strategia educaţională;

o) după modalitatea de folosire a experienţei:
- rutinar, bazat pe utilizarea aceloraşi scheme didactice, experienţe;
- creativ, inventiv, receptiv, cu noi abordări;

p) după combinarea comportamentului orientat pe relaţii şi pe sarcini:
- de îndrumare;
- de antrenare;
- de încurajare;
- de atribuire de roluri;

q) după disponibilitatea, capacitatea de comunicare:
- comunicativ, deschis;
- rezervat, reticent, cenzurat;
- necomunicativ, monologat, distant;

r) după modul de adresare în comunicare:
- direct, cu antrenarea elevilor;
- indirect, fără antrenarea elevilor;

s) după particularităţile comportamentului afectiv:
- rece, distant, obiectiv, realizat ştiinţific;
- impulsiv, coleric, imprevizibil;
- pasional, impresionant, expresiv, debordant;
- echilibrat, agreabil;

t) după manifestarea empatiei (S. Marcus, 1987):
- empatic;
- reflexiv;
- analogic;
- detaşat;

u) după înţelegerea şi realizarea evaluării (I.T. Radu, 2000):
- fetişizează evaluarea, pentru afirmarea autorităţii;
- subestimează rolul evaluării, nesistematic, superficial, inabil;
- recurge la „generozitate", „înţelegere";
- cu exigenţă raţională, obiectiv;

v) după deontologia profesională:
- responsabil, serios, exigent;
- detaşat, indiferent, cu respectarea strictă a normelor;
- neglijent, cu mascarea iresponsabilităţii;

BCU CLUJ / CENTRALA UNIVERSITY LIBRARY

w) după rezolvarea conflictului între aşteptările personale şi presiunile rolurilor (E. Păun, 1999):
- stil normativ, cu maximalizarea rolului şi expectanţelor sale, centrat pe sarcină, pe realizarea performanţei, a obiectivelor;
- stil personal, cu maximalizarea caracteristicilor de personalitate, descentralizarea autorităţii, orientarea spre grup, flexibilizarea relaţiei cu elevii;
- stil tranzacţional, ca intermediar, după situaţie, între celelalte stiluri, cu conceperea educaţiei ca o tranzacţie dinamică între roluri şi personalităţi, în jurul scopurilor date.

B. Stiluri manageriale propriu-zise:

a) după combinaţia caracteristicilor personale şi a factorilor de succes (G. Cole, 1996, A. Prodan, 1999, p. 100):
- manageri cu har – cu calităţi manageriale utilizate adecvat;
- manageri fără har – aplică teoria managerială însuşită, abordează analitic problemele, doreşte să facă impresie;
- manageri autocraţi – impun decizia, colaborează cu cei care sunt de acord cu ei (*yes-men*), recurg la constrângeri;
- manageri democraţi – încurajează participarea, implicarea în luarea deciziilor, recurg la convingere, la autoritatea profesională;
- manageri vizionari – adevăraţi lideri, încurajează participarea, schimbarea, implicarea;
- manageri controlori – administratori, utilizează sistemul normativ excesiv, indiferent la alte probleme;

b) după relaţia între specificul situaţiilor, sarcinilor şi nevoile membrilor echipei (House, 1993, *apud* A. Prodan, 1999):
- manager orientat pe realizare – stabileşte obiective înalte, aşteaptă performanţe pe măsură, arată încredere în realizare, eficient în situaţii complexe;
- manager directiv – indică sarcinile şi aşteptările, arată cum să se realizeze sarcinile performante, eficient în situaţii complexe;
- manager participativ – se consultă cu partenerii, le urmăreşte starea iniţială, solicită sugestii înainte de a lua decizii, eficient în situaţii simple;
- managerul suportiv – apropiat, arată înţelegere, orientat pe indivizi şi relaţii, eficient în situaţii simple;

c) după nivelul de pregătire, aptitudini manageriale, abilitatea de dirijare (O. Nicolescu, 1995, p. 346):
- manager participativ – cu o solidă cultură managerială şi profesională, tact, ataşament la probleme, sociabil, recurge la delegare, pune accent pe climat deschis, utilizează autoritatea ca un suport;
- manager participativ-autoritar – promovează des consultarea, delegarea, cooperarea, dar cu tente autoritare, generatoare de conflicte;
- manager autoritar – apelează la relaţiile ierarhice de subordonare, redusă consultare şi delegare, relativă cultură managerială şi profesională, climat auster, exces de control, accent pe realizarea sarcinilor, aspectele umane în subsidiar;

d) după relaţia între preocuparea pentru sarcină, pentru relaţii şi pentru randament (W. Reddin, *apud* I. Petrescu, 1993; A. Prodan, 1999):
- tipul negativ – slabe trăsături de conducător, lipsit de interes, evită problemele, nu acceptă propuneri, demoralizează;
- tipul birocratic – se ocupă de randament în mod rigid, emite puţine idei, nu încurajează, neglijează îndeplinirea sarcinilor, subestimează relaţiile;

- tipul altruist – interesat îndeosebi de relații, creează climatul favorabil, dar obține randament scăzut, dezorganizare;
- tipul promotor – atras de randament, legat de echipă, stimulează participarea, dezvoltă interesul;
- tipul autocrat – acordă prioritate sarcinilor de moment, minimalizează relațiile, recurge la constrângeri, control, amenințări, respinge inițiativele, înăbușă conflictele, climat de anxietate;
- tipul autocrat cu bunăvoință – preocupat de randament și de sarcini, știe să solicite, fără să irite;
- tipul ezitant – oscilant, preocupat de sarcini și relații, interes scăzut pentru rezultate, ia decizii sub presiunea evenimentelor, face compromisuri;
- tipul realizator – insistă pe organizarea eficace a eforturilor, pretinde randament ridicat, cunoaște colaboratorii, lucrează diferențiat, receptiv la opinii, rezolvă situațiile conflictuale;

e) după preocuparea pentru rezultate, sarcini și relații (R.M. Niculescu, 1994):

- stilul ferm – proiecte clare, cu respectarea regulilor date, cu diminuarea importanței relațiilor, orientare clară spre rezultate, control constant, ultimul cuvânt în decizie;
- stilul administrativ – atenție sporită pentru respectarea regulilor, bazat pe valorificarea experienței, teama de nou, relativ tolerant, cere responsabilitate fiecăruia, evită excesele, organizarea este mai importantă decât controlul excesiv, doar relații oficiale;
- stilul stimulativ – acceptă propuneri pentru obiective și criterii de evaluare, atent la exemplul propriu, încurajează participarea, sprijină găsirea soluțiilor, rezolvă conflictele, decide în grup, delegare de sarcini;
- stilul pasiv – rezolvă strictul necesar, amână soluționarea și inițiativele, evită conflictele și complicațiile;
- stilul atent, grijuliu – dă prioritate relațiilor și cunoașterii grupului, dorește prețuirea lor, evită și calmează conflictele, asigură climatul favorabil, recurge la recompense, toleranța rațională, sprijin în rezolvare, distribuirea de responsabilitate;

f) prin dezvoltarea stilurilor clasice (E. Păun, 1999):

- stilul autoritar;
- stilul participativ, cu variante: stilul consultativ, democratic, reprezentativ;
- stilul autoritarist, cu variantele: represiv, dictatorial;
- stilul individual, cu variantele: „vacuum", stilul carismatic, stilul intrusiv;
- stilul *laisser-faire*, cu variantele: stilul refuz/negare, stilul fals democratic;
- stilul haotic, de amânare;

g) după contingența între relațiile interpersonale, structurarea sarcinilor și puterea ca lider (F. Fiedler, 1967, A. Prodan, pp. 105-107):

- manager orientat pe sarcină – favorizat în situații de control ridicat sau scăzut;
- manager orientat pe relații – favorizat în situații de control moderat;
- manager orientat pe situație – eficacitatea depinde de variabilele situaționale mai mult decât de stilul propriu-zis;

h) după gradul de adaptare la situații, la nivelul de maturitate al subordonaților (P. Hersey, K. Blanchard, 1977, *apud* A. Prodan, pp. 107-109):

- stil directiv – oferă instrucțiuni clare și direcția specifică, mai ales pentru situații de început, pentru nou-veniți sau pentru cei care nu vor să acționeze;

• stil de antrenare, tutoral – încurajează comunicarea, sprijină motivaţia şi încrederea, deşi are controlul deciziilor, când maturitatea grupului este încă scăzută şi pentru cei care vor, dar nu pot să acţioneze adecvat;
• stil suportiv – când grupul are încredere în realizarea performanţelor, dar nu poate suficient de mult, coordonează comunicarea, sprijină exersarea abilităţilor, ia decizii în grup, vine cu sugestii, centrat pe sarcină şi pe relaţii;
• stil al delegării – când maturitatea grupului este avansată în respectarea sarcinilor, asumarea responsabilităţilor, luarea deciziilor;

i) după gradul de implicare a grupului în luarea deciziilor (V. Vroom, P. Yetton, 1973, A. Prodan, pp. 110-112):
• autocratic I – managerul ia singur deciziile;
• autocratic II – managerul întreabă, dar ia singur deciziile, iar grupul poate fi sau nu informat despre situaţie;
• consultativ I – managerul relatează situaţia, întreabă şi evaluează informaţiile;
• consultativ II – managerul şi grupul discută situaţia, iar el ia decizia;
• de grup – managerul şi grupul discută, dar grupul ia decizia.

j) după spiritul de angajare personală şi cel de colaborare (I. Petrescu, 1993, pp. 303-305):
• organizatorul – defineşte clar atribuţiile, insistă pe organizare, asigură intervenţia grupurilor, influenţează discret, nu se implică în conflicte;
• participativul – clarifică rolul fiecăruia în obţinerea rezultatelor, promovează cooperarea, interinfluenţarea, analizează cauzele conflictelor;
• întreprinzătorul – stabileşte relaţii ierarhice pe bază de competenţă, are influenţă, deciziile sunt explicate;
• realistul – apelează la încredere, adoptă decizii după consultare, asigură condiţii pentru îndeplinirea sarcinilor, utilizează conexiunea inversă, intervine rar, găseşte soluţii valabile la majoritatea problemelor;
• maximalistul – urmăreşte rezultate bune, utilizează divergenţele şi influenţele reciproce ca surse de soluţii eficiente;
• tipuri ineficace – birocratul, paternalistul, demagogul, tehnocratul, autocratul, oportunistul, utopistul modernist.

k) după relaţia afirmarea autorităţii – afirmarea libertăţii (J. Tannenbaum, L.A. Schmidt, 1958, *apud* A. Prodan, p. 102; S. Iosifescu, 2000, p. 157), manifestată în 7 trepte, de la afirmarea maximă a autorităţii la afirmarea maximă a libertăţii:
• managerul ia decizii şi le anunţă;
• managerul ia decizii şi încearcă să convingă;
• managerul prezintă ideile şi invită la întrebări;
• managerul prezintă o propunere de decizie spre dezbatere;
• managerul prezintă problema, ascultă sugestii, apoi decide;
• managerul defineşte limitele şi cere grupului să decidă;
• managerul permite grupului să decidă, în limitele prescrise anterior.

5. Empirism – raţionalitate – creativitate managerială

Diversitatea stilurilor educaţionale şi manageriale denotă şi un anumit stadiu al conştientizării lor, devenirea lor ca obiect de studiu explicit, pentru a optimiza activitatea de conducere (a educaţiei), a îmbunătăţi cultura managerului, conţinutul şi formarea sa iniţială şi continuă.

Triada empirism – raţionalitate – creativitate managerială poate releva şi existenţa unor maniere generale de conducere, dar semnifică şi etape în procesul constituirii managementului ca ştiinţă şi evidenţierea triplei esenţe a acestuia (experienţă concretă, gândire logică, artă).

Conducerea empirică, dominantă până la începutul secolului XX, a rezolvat problemele educaţiei mai ales intuitiv, prin soluţionarea *ad-hoc* a situaţiilor, fără perspectivă şi anticipare. Iar calităţile specifice ale educatorului-conducător se refereau la intuiţie, tact, echilibru emoţional, receptivitate, disciplină normativă, perseverenţă.

Progresiv, educaţia, prin însăşi definirea ei ca acţiune condusă conştient, a îngrădit empirismul, dar nu l-a eliminat încă, mai ales din cauza a două probleme: cercetarea pedagogică mult întârziată în acest domeniu şi formarea explicită a culturii (teoretice şi practice) manageriale explicite a educatorului.

Şi empirismul (experienţa concretă) a condus la rezultate bune, dovadă fiind acumulările din istoria pedagogiei şi învăţământului, dar cu eforturi, prin încercări şi erori, prin generalizări lente în plan teoretic, prin puţinele contribuţii sistematice afirmate, prin propunerea de obiective simple, cu resurse minimale, cu programe similare, cu criterii neclare de evaluare, cu rezistenţă la schimbare.

Literatura managementului general (E. Mihuleac, 1994, pp. 61-62; 1999) sintetizează limitele conducerii empirice:

- lipsa de perspectivă (obiective, proiecte, programe explicite);
- lipsa criteriilor adecvate de control şi apreciere;
- adaptare în loc de anticipare;
- slaba posibilitate de generalizare a soluţiilor;
- prioritatea experienţelor proprii în faţa experienţei pozitive a altora;
- informare incompletă asupra domeniului;
- predominarea improvizaţiei;
- supraîncărcarea cu activităţi rutiniere;
- apelul la modele şablon;
- apelul la bunele intenţii ş.a.

Empirismul filozofic susţine că întreaga cunoaştere a existenţei reale se bazează în mod necesar pe experienţă (gr. *empeiria* – experienţă) şi numai astfel se justifică (A. Flew, 1999, p. 121).

Filozofic, termenul de experienţă se referă la realitatea imediat concretă, aşa cum se prezintă în faţa celui ce o percepe, ca o experienţă factuală directă, fără alte interpretări, corelaţii.

Cunoaşterea empirică, directă, factuală este utilizată în educaţie în procesul învăţării active, prin căutare, cercetare, intuiţie, metode inductive, metode de explorare.

Şi literatura psihologică, psihopedagogică, pedagogică, metodică utilizează corespunzător acest principiu de bază în învăţarea şi formarea elevilor.

Dar în management? Prin ce se poate caracteriza activitatea empirică a profesorului--manager? Prin analiză şi deducţie, găsim:

- experienţa managerială arată o treaptă – cea concretă – în cunoaşterea specificului managementului, identificarea bazelor, trăsăturilor esenţiale, problematicii, comportamentului situaţional ş.a. Dar este o treaptă iniţială, şi nu cantonarea aici, căci această cunoaştere trebuie să-şi urmeze cursul spre gândire, raţiune, înţelegere, interpretare, argumentare, până la valorificare şi găsirea de noi idei, practici, soluţii.
  În cazul contrar, al neparcurgerii acestor trepte în cunoaşterea şi realizarea managementului, înseamnă limitarea la fapte simple, adesea la spontan. Or, managementul se referă la activităţi de previziune etc.;
- stilul empiric se bazează pe fapte concrete, activitatea se desfăşoară din fapt în fapt, fără formularea de generalizări, nu se interpretează relaţiile lor de necesitate şi posibilitate, se bazează pe descrierea lor, pe acumulări progresive;
- comportamentul empiric se caracterizează prin spontaneitate, stil necritic, nereflexiv, expus erorilor, subiectiv, individual, operează la nivelul aparenţelor, se satisface prin explicaţii simple, dar are caracter operatoriu – practic, rămâne la nivelul regulilor şi procedeelor concrete, rezultatele sunt exprimate ca opinii subiective, conduce la o anumită fixitate în abordarea şi rezolvarea problemelor, pentru că este mai bine ancorată afectiv--motivaţional;
- în formarea managerială, acumularea şi sistematizarea experienţei curente duc şi la stereotipii, şabloane, banalizare, saturaţie, dar şi la scheme noi, adaptabile, prin selecţie şi filtrare continuă din contactul cu realităţi şcolare diferite (I. Radu, M. Ionescu, 1987, p. 8).

Aceiaşi autori mai surprind un aspect, prezent şi acum în formarea pedagogic-managerială a cadrelor didactice (*ibidem*, pp. 85-89): predominarea încă a prejudecăţii privind suficienţa pregătirii în specialitate, pentru a fi bun profesor, efectuarea unei practici nesemnificative ş.a., deci rămânerea la nivelul unei pregătiri pedagogice artizanale, tehnologice stricte.

Educaţia contemporană a impus progresiv criteriul raţionalităţii, al ştiinţificului, conştientizării, sistematizării, coordonării, evaluării criteriale. Astfel, s-a conturat şi problema raţionalităţii managementului educaţional, pornind de la conducerea empirică. Acest tip de management, devenit şi ştiinţific astfel, spre deosebire de cel empiric, se poate caracteriza (E. Mihuleac, 1994, pp. 62-67) prin:

- utilizează legile, principiile conturate specific;
- îşi clarifică obiectivele şi proiectele de realizare;
- utilizează un sistem de strategii conturate;
- abordează ştiinţific categoriile de decizii;
- stabileşte criterii de succes pentru evaluare;
- armonizează activitatea educaţională cu cea managerială, pentru eficienţă;
- cere însuşirea unei culturi manageriale de către fiecare educator şi o formare pe măsură;
- cere organizarea şi valorificarea cercetării manageriale pentru optimizare;
- nu este numai aplicare a ştiinţei manageriale, ci şi aplicare creativă, prin adaptare la situaţiile concrete etc.

De fapt, alte trăsături ale raţionalităţii pot fi deduse din sintetizarea problemelor abordate în capitolele anterioare. Un ghid practic al unui management educaţional, util profesorului, va constitui sinteza finală a lucrării (anexa 2).

În realitatea concretă a managementului nu se pot rupe cele două maniere (empirică şi raţională), pentru că sunt trepte ale cunoaşterii şi optimizării acţiunii, se completează reciproc.

Raţionalitatea oricărui act managerial se defineşte în raport cu modul empiric de acţiune, soluţionare. Este raţionalitate când se percep şi se precizează clar obiectivele, strategiile şi celelalte elemente de rezolvare a conducerii, relaţiile dintre ele, numai pe baze ştiinţifice, argumentate. Limitarea la una dintre ele este în egală măsură dăunătoare: chiar diversitatea stilurilor o dovedeşte sau modurile de concepere şi realizare a activităţilor specifice, de utilizare a condiţiilor de eficienţă prezentate.

Problema este atunci aceea a identificării ponderii şi direcţiilor, modalităţilor de combinare a experienţei empirice cu raţionalul în diferite acţiuni ale profesorului-manager, pentru a vedea motivaţia, cauza, consecinţele şi pentru a interveni în echilibrare, în ridicarea gradului de profesionalizare şi în cea managerială.

Ce sensuri are raţionalitatea în management? Chiar şi strict lingvistic, găsim mai multe accepţii, nu numai ca specific ştiinţific:

- „a raţiona" în problematica managementului „înseamnă a te servi de judecăţi, raţionamente pentru a cunoaşte, a interpreta, a aprecia obiective, acţiuni, situaţii, strategii, activităţi, relaţii, criterii, stiluri, rezultate";
- „a prezenta raţiunea pentru care..." arată motivaţia, justificarea, temeiul, argumentele pentru care se ia o decizie, se proiectează-organizează într-un anumit mod, se aleg anumite variante strategice, anumite stiluri, anumite criterii în raport cu situaţiile concrete; se explică efectele prin cauzele posibile; se prezintă probe concrete pentru succesul obţinut. Este şi aici o aplicaţie a principiului logic al raţiunii suficiente;
- „a acţiona raţional" în proiectarea, realizarea, reglarea situaţiilor, activităţilor devine chiar un obiectiv de bază pentru manager. De altfel, ca obiectiv formativ a fost operaţionalizat într-o cunoscută taxonomie transdisciplinară a demersurilor intelectuale (L. D'Hainaut, 1981). Parcurgând-o cu atenţie, vom găsi toate acţiunile fundamentale şi de tip managerial, proiectate, organizate, coordonate, reglate;
- „un act de conducere raţional" este unul gândit, construit, efectuat logic, cu judecată, cu măsură, sistematic, metodic, argumentat, opus iraţionalului sau nonraţionalului; cu chibzuinţă, echilibrat, judicios, cu rost, cu semnificaţie, cu inteligenţă, motivat;
- „a raţionaliza conducerea" se referă la a introduce metode de folosire mai judicioasă, a raporta mai bine la obiective şi situaţii, a limita, a introduce restricţii în utilizarea resurselor; a face ca un proiect sau o decizie să devină de înţeles; a asigura maximum de eficienţă activităţilor; a reglementa unele stări de fapt, relaţii, situaţii; a regla cu succes acţiunile; a echilibra raportul între aspiraţii şi posibilităţile reale;
- „raţionalizator" poate fi şi profesorul-manager care găseşte mijloacele, strategiile cele mai adecvate de raţionalizare a activităţilor, mai ales în situaţii de criză;
- „a construi, a rezolva situaţii de raţionare" de către profesorul-manager care trece de la teoria managerială la practica situaţională, în cadrul diferitelor activităţi; a justifica argumentat o variantă acţională, în construcţia şi rezolvarea ei;
- „a analiza conducerea prin prisma modelului raţionalităţii sociale manageriale" (S. Cristea, 2000, p. 239) înseamnă a stimula dezvoltarea organizaţională a şcolii în baza rolului acesteia în evoluţia societăţii, prin toate elementele ei (obiective, conţinuturi, actori, strategii, stiluri, resurse, rezultate). Cu cât managementul este mai eficient, conceput din perspectiva dezvoltării sociale, cu atât îşi justifică rolul de principal factor de dezvoltare socială.

La nivel mai înalt, ***creativitatea în management*** este cerută de adaptarea la situaţiile concrete, dincolo de raţionalitate, găsirea soluţiilor adecvate din mai multe variante proiectate, alegerea celor mai bune decizii tot din variante propuse, reorganizarea după alte criterii de eficienţă, stimularea specifică a afirmării creative a elevilor înşişi în management ş.a.

Literatura psihologică, pedagogică este suficient de bogată privind problematica variată a creativităţii: esenţă, ca proces, ca însuşire a personalităţii, ca produs, factori, metodologie ş.a., dar mai ales ca scop al educaţiei la nivelul elevilor, al profesorului, al strategiilor didactice.

Dar la nivelul managementului, al profesorului-manager? Doar dacă unificăm cele două roluri ale profesorului şi o deducem din activitatea pedagogică a profesorului (S. Cristea, 2000, pp. 63-69), dar nu explicit încă.

Într-un studiu aplicativ în temă (I. Moraru, 1995, pp. 130-140) sunt găsite drept trăsături ale managerului creativ: noutatea ideilor, originalitatea, valoarea produselor, aplicabilitatea lor, ingeniozitatea soluţiilor ş.a.

Încât, prin combinaţie, se pot aprecia indicele de creativitate, indicele de inventivitate şi indicele de inovare. Rezultă ca tipuri ale managerului creativ: tip volitiv, necreativ, cumulativ, combinativ-volitiv, combinativ-nevolitiv, cumulativ-combinativ-volitiv, combinativ-fabulativ, combinativ-critic, combinativ-hipercritic, tipul ideativ, ideativ-imagistic, imagistic, ideativ--imagistic-obiectual.

Pornind de la baza teoretică a creativităţii, putem afirma că aceasta poate fi prezentă în toate acţiunile sale, abordate în capitolele anterioare: oriunde se aduce o noutate, o schimbare, o producţie de idei şi de variante, combinaţii deosebite, restructurări, noi sensuri, plasare în noi perspective, dincolo de criteriile stabilite de evaluare, noi relaţii, noi acţiuni, punerea în alt mod a problemelor, promovarea unui climat creativ ş.a.

Din triada empirism – raţionalitate – creativitate, un profesor-manager va face apel însă la raţionalitate în majoritatea situaţiilor, pentru a putea realiza eficient obiectivele educaţiei. Sunt numeroase situaţii în clasă când va conduce şi empiric, la fel şi situaţii când va dovedi creativitate. Realitatea actuală şcolară îi îngustează destul de mult manifestarea creativităţii în management, dar îi favorizează raţionalitatea (subliniată şi prin motourile iniţiale).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

VII
UN PROFIL DE COMPETENŢĂ MANAGERIALĂ A PROFESORULUI

1. Construcţia unui model interactiv

Literatura de specialitate a conturat suficient profilul de competenţă al profesorului--educator, în general, pe baza unor criterii psiho-socio-pedagogice. Însă trebuie să admitem că este necesar şi posibil ca acest portret să capete şi un alt conţinut, altă structură, altă finalitate, în funcţie de noile roluri, aşteptări, expectanţe, precum cele manageriale, la nivelul clasei, al conducerii instruirii şi educaţiei, cu întreaga lor problematică.

Este utilă atunci o determinare a unui model teoretic de conturare şi interpretare, apoi o abordare practică a tabloului specific, al dimensiunilor personalităţii sale ca profesor-manager, în îndeplinirea rolurilor centrate acum pe conducerea de tip managerial (dar nu în sensul magistrocentrismului), mai ales în condiţiile învăţământului prioritar formativ-educativ, ale focalizării acţiunilor pe elevul participant.

Referinţele bibliografice surprind predominant orientarea psihologică, apoi şi cea sociologică în precizarea inventarului de însuşiri, deprinderi, abilităţi, aptitudini, atitudini pentru îndeplinirea cu succes a obiectivelor informativ-formativ-educative. Atunci trebuie adus în prim plan aici aspectul determinant al capacităţilor, competenţelor pedagogice, în general, şi a celor manageriale, în special, în această activitate, alături de aspectele motivaţional--atitudinale.

Această orientare de reechilibrare a dimensiunilor pedagogic-manageriale ale personalităţii profesorului este mai ales solicitată de noua sa poziţie, noile roluri: de coordonator al acţiunilor directe ale elevilor în formare-dezvoltare, de organizator, de factor de decizie etc. Profilul său de competenţă managerială este sensibil determinat şi de aşteptările formulate explicit (în statut) sau nu (din partea elevilor, a părinţilor, a dirigintelui, a managerilor formali).

Se impun două cerinţe aici pentru profesorul-manager: să fie interesat să cunoască aceste aşteptări pentru a-şi regla propriile expectanţe şi să conştientizeze la cei care le formulează care sunt posibilităţile reale de atingere a lor, pentru a obţine cooperarea lor, participarea.

Astfel, un studiu cunoscut (A. Neculau, 1983) asupra aşteptărilor elevilor în faţa poziţiei de lider a profesorului, dincolo de competenţele profesionale propriu-zise, relevă date esenţiale. Aceste aşteptări s-au orientat prioritar spre: capacitatea de raţionare asupra procesului educaţional, capacitatea de influenţare şi persuasiune, încrederea în sine, capacitatea de a crea climatul de muncă, capacitatea de cooperare şi comunicare, autoritatea reală.

Se confirmă astfel un principiu de bază în management: nu calităţile în sine ale profesorului sunt importante, ci acelea manifeste în acţiunile specifice managementului.

Important în definirea profilului de competenţă al profesorului-manager este atunci şi identificarea situaţiilor, acţiunilor, funcţiilor, atribuţiilor din conducerea procesului instructiv-educativ şi comportamentele corespunzătoare, determinantele şi componentele sale, care-l duc la succes.

Este utilă deci o clarificare a problemelor de principiu în definirea şi listarea, ordonarea acestora, de pe poziţiile unui management de succes, în raport cu factorii determinanţi, cu domeniile de concretizare, cu situaţiile şi rolurile specifice, deosebit de numeroase şi dificile, pe fondul general de formator-educator.

În exercitarea acestor roluri, acţiuni, atribuţii, profesorul-manager va trebui să fie format iniţial corespunzător şi apoi să fie sprijinit şi instituţional în formarea sa continuă, astfel ca însuşirile cerute să devină de fapt instrumente, operatori în rezolvarea cu succes a situaţiilor de conducere a procesului educaţional, didactic, în mod raţional şi creativ.

Ele nu rămân însuşiri în sine, ci tocmai pentru valorizarea lor, trebuie activate, utilizate conştient ca mijloace, perfecţionate. În acest context, este firesc ca accentul să cadă pe capacităţi, competenţe, pe atitudini, care să dovedească ce posibilităţi are, ce poate efectiv să realizeze şi cum poate să îndeplinească rolurile, în această postură, susţinute de o adecvată motivaţie şi atitudine orientată spre succes, spre pozitiv.

Cu atât mai mult cu cât managementul său este îndreptat asupra unei resurse umane în curs de formare-dezvoltare, şi anume elevii, la vârsta conturării personalităţii şi a viitorului lor socioprofesional.

Unele surse chiar indică criterii de apreciere a valorii unui asemenea management general, la nivelul învăţământului (P. Lisievici, 1996, pp. 47-54): cunoaşterea şi utilizarea valorilor şi aspiraţiilor elevilor, afirmarea creativităţii şi a înnoirii, diversificarea metodelor de realizare a obiectivelor (ca alternative manageriale), generalizarea experienţelor în formarea pe obiective şi sarcini largi, centrarea pe problemele concrete ale activităţii şi grupului, asigurarea conducerii participative, gestionarea descentralizării deciziilor, utilizarea adecvată a timpului de învăţare, optimizarea relaţiilor între proiectarea strategiilor şi deciziile curente în activitate, organizarea şi menţinerea climatului favorabil participării şi dezvoltării libere etc.

De aceea construirea unui model de determinare a tabloului sintetic şi comparativ al capacităţilor, competenţelor, însuşirilor, atitudinilor, ca dimensiuni fundamental necesare în îndeplinirea rolurilor manageriale în procesul instructiv-educativ este o prioritate. Principiile şi apoi concretizarea lor pot deveni un ghid pentru orientarea şi selecţia viitorilor profesori, dar şi un generator de obiective şi demersuri, situaţii în formarea iniţială şi continuă sau drept criterii în evaluarea afirmării lor practice.

În construirea modelului teoretic avem în vedere ca principii:

a) O sinteză a trăsăturilor şi comentariilor asupra personalităţii profesorului este un câmp pedagogic deja conturat şi verificat în timp, iar repetarea la diverşi autori a aceloraşi trăsături devine un argument pentru semnalarea gradului de semnificaţie, faţă de cele comune, de prezenţă prioritară în diferitele situaţii manageriale. Deşi diverşi autori acordă prioritate unora sau altora dintre criterii, totuşi, după contextul şi metodele cu care au fost studiate (metode diferite, eşantioane variate, criterii limitate, ipoteze axate pe priorităţi deduse sau psihologic, sau sociologic, sau filozofic, sau didactic separat), sinteza lor le confirmă valoarea.

Pe fondul sintetic general conturat, diferitele însuşiri, capacităţi, competenţe, atitudini implicate într-o practică eficientă nu pot rezulta decât din operaţionalizarea acestora în raport cu situaţiile manageriale concrete. Tocmai flexibilitatea, polivalenţa acestor trăsături generale reprezintă o caracteristică a dimensiunilor personalităţii profesorului-manager;

b) Trebuie surprinse acele dimensiuni ale comportamentului profesorului, necesare atât îndeplinirii rolurilor didactice, cât şi celor manageriale, desfăşurate anterior, simultan sau consecutiv cu primele. Pentru că ele tocmai împreună devin condiţii explicite pentru succesul realizării obiectivelor, au efect asupra reuşitei, performanţei elevilor;

c) Simpla listare sau reproducere a unor variante, a unor criterii anterioare de grupare nu pot acoperi noile cerinţe, încât modelul propus caută să îmbine mai mulţi indicatori: psihologici, axiologici, sociologici, praxiologici, pedagogici. Pentru că însuşi managementul este o teorie şi o practică, la fel ca educaţia, fundamentată interdisciplinar.

De altfel, orice situaţie pedagogică utilizează o combinaţie de dimensiuni ale personalităţii celor implicaţi, neputându-se face o distincţie tranşantă. După cum şi echilibrul între acestea este variabil după situaţie.

Nu există două situaţii pedagogice rezolvabile managerial şi didactic identic, în acelaşi mod, de unde şi importanţa şi dificultatea afirmării.

De aici şi o normă care a fost sesizată: „un bun profesor trebuie să fie posesorul unor procese şi funcţii psihice care să *nu fie neapărat hiperdezvoltate, ci, în special, organizate şi armonizate* (s.n.) corespunzător ansamblului de exigenţe specifice muncii pedagogice" (N. Mitrofan, 1988, p. 54).

Toate dimensiunile, determinările interacţionează şi împreună capătă o anumită valorizare complexă, nu pe părţi, ca o expresie a reuşitei personale. De aceea trebuie abordat sistemic, multideterminat, multidimensional, multinivelar, individualizat, multifuncţional, pentru a deduce apoi o strategie de acţiune specifică (C. Creţu, 1997, pp. 54-56);

d) Personalitatea profesorului-manager este un rezultat al acumulărilor în timp, cantitative şi calitative, pe diferitele compartimente ale formării, ale maturizării sale complexe.

Un principiu explicativ ce poate fi utilizat pentru descifrarea acestei complexităţi poate fi şi cel din psihologia socială – al interacţiunii.

Personalitatea este un produs al interacţiunii sociale, în care evoluează, dar şi un produs al interacţiunii intrapsihice (P. Golu, 1989, pp. 27-31): între sistemele şi subsistemele, structurile psihice. Fie prin corelarea aspectelor diferitelor însuşiri autonome, fie prin integrarea, ierarhizarea, subordonarea însuşirilor particulare celor generale se ajunge la un sistem coerent, armonic al personalităţii mature, constituite.

Astfel se unifică datele biologice cu cele ale proceselor, funcţiilor psihice, iar în câmpul acţiunilor specifice pedagogic-manageriale se manifestă drept capacităţi şi competenţe.

Datorită acestei interacţiuni intrapsihice, apoi prin relaţie cu mediul, se manifestă adaptabil, activ, creativ, în funcţie de situaţii, roluri îndeplinite, expectanţe. Şi mai ales explică devenirea, formarea continuă, activismul, îmbină trăirile şi motivaţia, atitudinea cu manifestarea concretă, exteriorizată în comportamente, roluri, stiluri.

O aplicaţie similară a aceluiaşi principiu al interacţiunii şi intracţiunii găsim în literatura pedagogică în interpretarea dotării supramedii a unor elevi – „modelul interactiv al dotării superioare" propus de E. Landau, 1991 (*apud* C. Creţu, 1997, pp. 44-46). Conform acestuia, dotarea superioară este un produs al interacţiunii între: dezvoltarea intelectuală – dezvoltarea emoţională – motivaţie – abilităţi – imaginea de sine – mediu.

Similar, personalitatea profesorului-manager este un produs rezultat din interacţiunea între elementele sale de bază şi afirmate la nivelul capacităţilor şi apoi concretizate în comportamente reale, în situaţii pedagogice şi manageriale, sub forma competenţelor specifice.

Şi literatura managementului (A. Prodan, 1999, pp. 73-76) consideră că principalele variabile de influenţă ale comportamentului managerial, aflate în interacţiune, sunt: mediul, motivaţia, personalitatea, calităţile de lider, poziţia în organizaţie, modalităţile de promovare, informaţiile, caracteristicile grupurilor conduse, climatul de muncă;

e) Succesul managerial al profesorului nu poate fi considerat decât ca un concept integrat celui pedagogic general profesional, de formare-dezvoltare directă a elevilor prin activităţile din clasă. Este tocmai nota distinctă principală faţă de managerii formali ai organizaţiei şcolare – directorii, de exemplu (la care s-a limitat de altfel şi abordarea managementului şcolar, până nu demult).

Managementul de succes/succesul managerial devine astfel o aspiraţie, un deziderat, un scop, dar şi un principiu, o normă pentru activitatea profesorului, ca şi un criteriu de evaluare a personalităţii şi activităţii sale, faţă de care el îşi exprimă o expectanţă anume;

f) Succesul managerial educaţional al profesorului îi caracterizează nivelul afirmării, maturizării personalităţii, raţionalitatea şi creativitatea praxiologică. Dar nu trebuie minimalizată multipla sa determinare, dovedită în acumulările făcute şi în modul de acţiune concretă: cea biofiziologică, cea cultural-axiologică, cea socioeconomică, spirituală, experienţială acumulată, cea a mediului organizaţional, cea ştiinţifică.

Fiecare dintre aceste medii influenţează modul de formare şi acţiune practică, dar intră şi în cultura managerială a profesorului, aspect încă neglijat, atât în formarea iniţială, cât şi în cea continuă. Prin cunoaşterea determinărilor specifice, prin cultura managerială, profesorul poate înţelege managementul de succes ca scop şi principiu al activităţii sale. Îi imprimă nota de raţionalitate a demersurilor (conştientizare, concepere, organizare, decizie, coordonare, evaluare) şi reuşeşte îndepărtarea de empirismul acţional instructiv-educativ, de vechiul magistrocentrism;

g) Dar managementul de succes este şi multiplu exprimat, concretizat în îndeplinirea variatelor roluri specifice, de fapt roluri educaţionale abordate prin prisma funcţiilor manageriale. De aici, un nou argument şi o soluţie raţională pentru depăşirea empirismului pedagogic, a limitării conducerii cel mai adesea la dirijarea învăţării în activităţile didactice;

h) Managementul de succes prezintă el însuşi grade diferite de armonizare, maturizare, dezvoltare, afirmare, întrucât, prin accesul şi îndeplinirea rolurilor, devine un rezultat al interdependenţei între factorii externi şi componentele proprii şi între acestea la rândul lor. Rezultă, firesc, o reţea de relaţii concretizate în forme şi niveluri variate, în stiluri prin care se manifestă în rezolvarea situaţiilor.

Dar această reţea este ea însăşi în evoluţie/involuţie, transformare, echilibrare/dezechilibrare, în raport cu raţionalitatea, conştientizarea rolurilor şi a demersurilor, cu câmpul pedagogic, cu categoriile de situaţii şi acţiuni concrete, cu efectele evaluate de către profesorul însuşi sau/şi de către ceilalţi factori, inclusiv elevii.

Managementul de succes este multiplu determinat şi diversificat în conţinut şi manifestare, după combinaţiile posibile între elementele sale, pe funcţii manageriale. Dar variază şi după nivelul de maturizare, conştientizare şi afirmare reală: de la faza empiric-intuitivă, la cea fundamentată ştiinţific, raţional, până la cea personal-creativă, pentru toate etapele şi funcţiile conducerii (de la prevedere la reglare).

În funcţie de nivelul dezvoltării capacităţilor, competenţelor, atitudinilor manageriale, de gradul de exersare şi perfecţionare în activitatea educaţională, se poate produce o creştere a acestui nivel al maturizării manageriale şi apropierea de realul succes în conducere, raţional şi creativ.

La fel de important este în acest proces de dezvoltare managerială şi sistemul de valori-criterii ca ţinte-aspiraţii-scopuri, atitudinea, motivaţia, interesul, trăirile, nivelul de aspiraţii faţă de responsabilităţile sale ca educator, în faţa elevilor, ale părinţilor.

Trăirea succesului deja obţinut sau expectanţa învestită în cel aşeptat/dorit îl mobilizează raţional pe profesor în valorizarea mai adecvată a dimensiunilor specific cerute de situaţii. De asemenea, un succes final/secvenţial trebuie cunoscut şi mai ales întărit, stimulat/

autostimulat, chiar la nivelul profesorului, ca să devină o motivare pozitivă pentru continuarea acţiunii, la acelaşi nivel calitativ. Şi constatăm că este unul dintre aspectele neglijate în managementul formal şcolar sau este orientat către alte forme şi criterii.

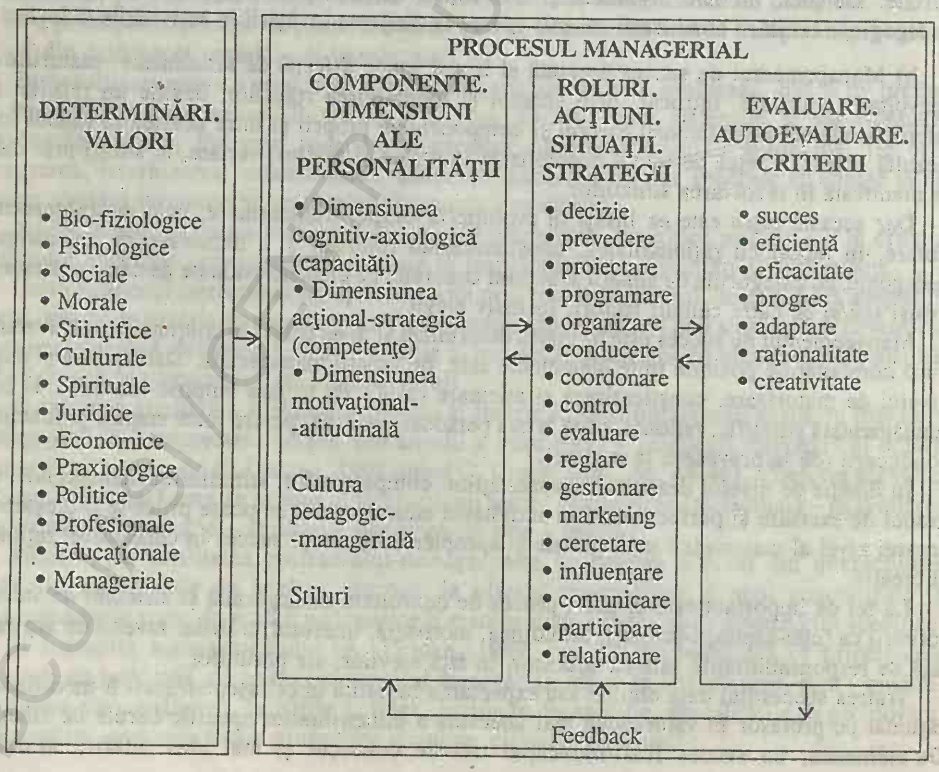
Se conturează încă un aspect cu efect motivaţional important şi specific în educaţie: evaluarea succesului pedagogic şi managerial se raportează curent doar parţial la rezultatele şcolare imediate, la comportamentul şcolar cotidian sau pe perioade scurte ale elevilor. Or, adevărata formare-dezvoltare, ca efect global al succesului managerial se afirmă cu întârziere, ca un rezultat cumulativ şi al altor influenţe, filtrate personal de către fiecare elev în curs de maturizare.

Astfel, feedback-ul global întârziat (dar firesc) pare a fi o frână în consolidarea şi perfecţionarea unui stil managerial de succes. Dar poate fi ameliorat prin experienţa câştigată în timp, prin evaluarea rezultatelor postşcolare ale generaţiilor de elevi formaţi, deşi bucla de întoarcere ce confirmă poate fi distorsionată.

De aceea, afirmarea optimismului responsabil, pedagogic şi managerial, al profesorului constituie una dintre legile educaţiei pe care trebuie să şi-o însuşească şi s-o respecte orice profesor;

i) Este logic apoi ca şi îmbinarea valorică a celor trei dimensiuni principale menţionate să capete o formulă individualizată, personalizată rezultând stilul managerial al fiecărui profesor. Acesta este de fapt o combinaţie de stiluri manageriale particularizate după categoriile de situaţii incluse în pregătirea, desfăşurarea, finalizarea, reglarea procesului educaţional. De aceea, problematica stilurilor joacă un rol important în obţinerea succesului aşteptat şi merită o atenţie distinctă.

Întreg acest demers de construcţie a modelului interactiv al personalităţii profesorului-manager, ca un model ce să explice şi să determine succesul în conducere, ne-a condus la următoarea reprezentare sintetică a interacţiunilor elementelor componente, determinante:



2. Dimensiunile esenţiale ale personalităţii profesorului-manager

Modelul teoretic integrativ rezultat poate deveni ghid în formarea profesorului pentru succesul managerial, în conceperea procesului de conducere a realizării obiectivelor educaţionale. Acum însă, de ce considerăm cele trei categorii de dimensiuni ca fiind fundamentale în definirea şi realizarea modelului? Ele asigură, din perspectiva profesorului, pe fondul valoric dat, posibilitatea acestuia de a se motiva şi mobiliza în obţinerea succesului, ca şi indicatorii pragmatici de realizare eficientă a acţiunilor specifice, de finalizare şi reglare.

Dimensiunea cognitiv-axiologică şi cea motivaţional-atitudinală sunt concretizate în capacităţi care arată tocmai aceste posibilităţi, condiţii psihologice (lat. *capacitas* – cuprindere) de reuşită în activitate şi de susţinere a ei. Ele compun un „sistem de însuşiri funcţionale şi operaţionale în uniune cu deprinderile, cunoştinţele şi experienţa necesară, care duc la acţiuni eficiente şi de performanţă" (P. Popescu-Neveanu, 1978, p. 98).

Aptitudini sau capacităţi pedagogic-manageriale? Psihologia precizează că aptitudinile sunt „sisteme operaţionale stabilizate, superior dezvoltate şi de mai mare eficienţă... însuşire sau sistem de însuşiri ale subiectului mijlocind reuşita într-o activitate; posibilitate de a acţiona şi obţine performanţe" (P. Popescu-Neveanu, 1978, pp. 59-60). Pe când capacităţile, mai mult, *„sunt totdeauna demonstrate şi demonstrabile prin fapte, spre deosebire de aptitudine... care reprezintă numai un segment al capacităţii, respectiv însuşirile potenţiale ce urmează să fie puse în valoare"* (s.n.)(*ibidem*).

Iată diferenţa practică pentru care, în general, se consideră că studiul personalităţii profesorului trebuie făcut în raport cu activitatea sa concretă, nu numai cu potenţele date psihologic, aşa cum persistă încă în literatura psihopedagogică, la această temă.

Cu atât mai mult, în plan acţional-managerial, nu aptitudinile pedagogice şi manageriale sunt dimensiunile utile şi demonstrabile, ci capacităţile, la care se adaugă apoi şi competenţele specifice rolurilor.

Şi alţi autori sesizează această distincţie, absolut necesară pentru practică: aptitudinea poate/trebuie să devină apoi capacitate şi competenţă. Este o premisă, dar exercitarea profesiunii de educator-manager, îndeplinirea efectivă a rolurilor specifice obligă la aducerea în prim plan a dimensiunilor superior formate, activate: capacităţile, competenţele.

De altfel, şi N. Mitrofan, autorul unei lucrări de referinţă în problematica aptitudinii pedagogice, o prezintă ca „un complex de însuşiri psihopedagogice ce asigură educatorului înaltă eficienţă în procesul de formare a personalităţii elevului. Sinteza acestor însuşiri conferă cadrelor didactice (apoi) competenţa psihopedagogică" (1988, p. 48).

În această relaţie aptitudinea pedagogic-managerială este o variabilă instrumentală a capacităţilor şi competenţelor, oferă o bază care asigură flexibilitatea comportamentală, adaptarea rapidă şi suplă la situaţiile educaţionale (*ibidem*, p. 155). Dacă ne-am opri la aptitudini, am nega atunci rolul educaţiei, al formării profesorului pentru profesiune, pentru atribuţiile manageriale, posibilitatea dezvoltării dimensiunilor acţionale, concrete, specifice, ne-am opri la „dat", iar nu la „format, educat", ca pedagogi.

În planul acţiunii propriu-zis educaţionale şi al celei manageriale, devin importante apoi competenţele. Pornim aici de la accepţia general dată, ca pricepere, bună stăpânire a unei pregătiri teoretice şi practice, care oferă temei pentru un mod optim eficace de utilizare a elementelor instruirii, educării, în realizarea obiectivelor, în îndeplinirea calitativă, cu succes a rolurilor manageriale.

I. Neacşu (1999, pp. 203-208) semnalează introducerea relativ târzie a termenului de „competenţă" (N. Chomsky, 1965), ca reprezentând „aptitudinea de a produce şi înţelege un număr infinit de enunţuri, reguli, principii, acţiuni, moduri sau modele practice de a se comporta, strategii preferenţiale şi stiluri productive în profesie".

De altfel, în faţa evidenţei multitudinii aspectelor activităţii profesorului, autorul propune o listă de categorii principale de indicatori, pe tipuri de competenţe didactice: indicatori de organizare şi structurare, de distribuţie a comunicării, indicatori rezolutivi şi evaluativi, de manifestare a potenţialului formativ, de modelare a valorilor, de stimulare a creativităţii, indicatori ai climatului socio-afectiv.

Şi M. Călin (1996, pp. 48-51) priveşte competenţa ca „abilitatea comportării profesorului într-un anume fel într-o situaţie pedagogică", strâns legată de informaţie (pedagogică) şi performanţă, stil de muncă, ce implică un comportament raţional şi eficient în situaţii, nu se reduce la simpla respectare a normelor pedagogice, ci prin aplicarea adaptată la situaţie, condiţionată de aptitudini, de cultura profesională.

Competenţele sunt deja capacităţile puse în aplicare, utilizate în diferite situaţii, corespunzătoare rolurilor atribuite/asumate, pentru rezolvarea cu succes a diferitelor sarcini, probleme, acţiuni, în mod raţional şi creativ, implicând toate funcţiile manageriale.

C. Creţu (1988, pp. 112-113) găseşte, de exemplu, că transpunerea didactică (prelucrarea informaţiilor ştiinţifice în cunoştinţe şcolare accesibile şi realizarea lor apoi prin proiectare, predare, dirijarea învăţării, evaluare) se concretizează în operaţii de: analiza temei de studiat, specificarea performanţelor pe care să le demonstreze elevii, precizarea raportului între informaţiile de bază şi cele de relaţie, organizarea conţinutului, precizarea standardelor de evaluare, proiectarea metodologiei didactice, armonizarea mediului de predare cu cel de învăţare, optimizarea proceselor de feedback dinamic şi static.

Studiile psihologice asupra „personalităţii eficiente", începând cu A.H. Maslow (1948), au evidenţiat rolul diferiţilor factori, forme de manifestare. Dar o definire acceptabilă nu este conturată încă, cel puţin pentru eficienţa muncii profesorului, şi nici un mijloc unitar de măsurare a ei, căci nu au fost încă cuprinşi unitar toţi parametrii.

Şi A. Dragu (1996, pp. 70-102) realizează, în studiul stilului de muncă, o sinteză a categoriilor de studii ale psihologiei moderne asupra personalităţii profesorului în viziunea personalităţii eficiente, din perspectiva trăsăturilor, a determinării factorului prim care determină conduita didactică, a stilului de muncă, a câmpului pedagogic de acţiune, a organizării personalităţii ca sistem dinamic.

Analiza noastră (interdisciplinară, în fond) pune însă în discuţie dimensiunile legate de conducerea educaţiei, ca esenţă pedagogică. Dintre toate direcţiile menţionate în demersul nostru, ne interesează mai ales profesorul ca personalitate eficientă şi ca trăsături (capacităţi, competenţe, atitudini) care-i asigură premisele în realizarea efectivă a obiectivelor, modul lor de afirmare şi combinare în rolurile asumate, în situaţiile de rezolvat sau de reglat, în conducerea acţiunilor educaţionale în stil managerial.

Tot în plan psihologic prioritar, au fost verificate în timp, experimental diferite liste de însuşiri, scale de apreciere, grile, teste, chestionare, inventare cu trăsături ale profesorului, dar rezultatele au variat, datorită aplicării locale, limitate. În sensul demersului nostru, vom utiliza însă elementele de sinteză, trăsăturile comune semnalate în diferite asemenea cercetări, pentru a le identifica pe cele certe, generale, constante, în diferite situaţii de management educaţional.

De vreme ce considerăm că succesul managerial al profesorului, esenţialmente pedagogic, este condiţionat semnificativ de modul de conducere a educaţiei, atunci trebuie introduse adecvat şi aceste dimensiuni, explicit. Astfel se conturează locul şi rolul capacităţilor şi competenţelor profesorului ca educator-manager, alături de alte însuşiri, care-i asigură posibilităţile de acţiune reuşită în formarea-dezvoltarea elevilor.

Competenţele arată faptic, vizibil modul de acţiune eficient pentru realizarea obiectivelor, a diferitelor situaţii, de menţinere a climatului pedagogic centrat pe participarea elevului, de realizare a funcţiilor manageriale.

Competenţele manageriale nu au fost abordate suficient de explicit, ci integrate între dimensiunile didactice ale profesorului. Unii autori (I. Jinga, 1998, pp. 78-81) le includ între cele care dau competenţa profesională, alături de cele de specialitate, psihopedagogice, psihosociale, alături de capacităţile cognitive, afective, motivaţionale.

Sau M. Călin (1996, p. 50) enumeră tipuri de competenţe, pe care nu le numeşte direct manageriale, dar le regăsim totuşi: competenţa de comunicare, competenţa teleologică (a stabili şi urmări obiective), competenţa decizională, competenţa apreciativă. Rezultă de aici un aspect important: clasic, au fost intuite funcţiile şi competenţele manageriale corespunzătoare, dar au fost denumite şi interpretate drept condiţii ale desfăşurării actului didactic.

Mutaţia interpretativă managerială este atunci nu numai o schimbare terminologică, o actualizare a limbajului, ci o mutaţie în plan conceptual – al trecerii de la competenţa predării, la competenţa coordonării învăţării, a luării deciziilor adecvate strategice şi tactice etc.

Dacă clasic, empiric, conducerea procesului instruirii-educării solicită capacităţi, competenţe axate pe obiectivele prioritar informative, managementul răspunde nevoii de conducere a realizării obiectivelor formativ-educative, aduse acum în prim plan. Iar profesorul are nevoie atunci de o formare pe măsură: capacităţi, competenţe, atitudini axate pe această concepţie democratică asupra educaţiei.

Această modificare, reorientare conceptuală este încă abordată cu dificultate, pentru că cercetările sunt realizate mai ales de către ştiinţe conexe ale educaţiei: psihologie (dimensiunile personalităţii profesorului în general şi la nivelul de bază, ca posibilitate de afirmare ulterioară), sociologie (roluri ale profesorului, relaţii profesori-elevi, climatul educaţional, şcoala ca organizaţie, grupul educaţional), filozofie (idealul educaţiei şi rolul profesorului, relaţia valori-obiective educaţionale, relaţia autoritate-libertate), praxiologie (obţinerea eficienţei acţiunilor, organizarea elementelor şi acţiunilor, situaţiilor).

3. Profesorul-manager: un profil dezirabil de competenţă

Considerăm că modelul teoretic conturat poate căpăta următoarea concretizare operaţionalizată, în concordanţă cu dimensiunile personalităţii profesorului ca manager, cu obiectivele educaţiei şi cu situaţiile pe care are să le rezolve, prin procesul instructiv-educativ, în principal:

3.1. Dimensiunea cognitiv-axiologică (a capacităţilor cognitive)

3.1.1. Capacităţi biofizice fundamentale:

a) *Biologice*: • capacitatea de a-şi păstra sănătatea • a fi rezistent la oboseală şi stres • a dovedi o funcţionalitate normală a analizatorilor;

b) *Fizice*: • a demonstra o ţinută corectă • mişcare firească • înfăţişare plăcută • gestică şi mimică controlate • voce caldă • ton adecvat;

c) *Temperamentale*: • a poseda energie • mobilitate şi echilibru nervos • dinamism • activism • intensitate funcţională nervoasă • control şi autocontrol • stabilitate emoţională.

3.1.2. Capacităţi cognitiv-intelectuale:

a) *Capacităţi cognitive concrete*: • a dovedi calităţi senzorio-perceptive • spirit de observaţie • stabilitate şi varietate a reprezentărilor;

b) *Capacităţi intelectual-raţionale*:

b.1.) ale gândirii: • capacitatea de analiză • sinteză • comparaţie • generalizare • abstractizare • de a utiliza corect şi alternativ judecăţi şi raţionamente • a dovedi operativitate • profunzime • divergenţă • criticism • flexibilitate • rapiditate • intuiţie • independenţă • productivitate;

b.2.) ale limbajului: • capacitatea de exprimare clară, expresivă, fluentă, corectă • de a convinge • a adapta forma discursului la conţinut şi situaţie • a îmbina formele de comunicare • a evita expresii şi atitudini nestimulative • vocabular bogat;

b.3.) ale memoriei: • capacitatea de a reţine logic • a păstra trainic • a reactualiza şi reproduce cu fidelitate şi cu promptitudine • a îmbina tipurile de memorie;

b.4.) ale imaginaţiei: • capacitatea de a combina şi utiliza procedee variate de prelucrare a datelor însuşite • de a anticipa (soluţii, consecinţe, conduite, procedee) • a utiliza prioritar imaginaţia voluntară;

c) *Capacităţi intelectual-instrumentale*:

c.1.) ale inteligenţei: • de a se adapta la condiţiile şi situaţiile concrete ale activităţii • a sesiza şi rezolva eficient problemele specific manageriale • a combina datele în găsirea rapidă şi fermă a soluţiei optime • a stabili corelaţii variate între elementele activităţii • a construi proiecte adecvate de soluţionare a obiectivelor • a-şi modifica comportamentul după evoluţia situaţiilor • a utiliza eficient pregătirea şi experienţa acumulate în noile situaţii • a aplica şi verifica soluţii adaptate sau noi • a elabora şi verifica ipoteze şi moduri de soluţionare • a înţelege rapid esenţialul problemelor conducerii • a rezolva cu uşurinţă problemele complexe atipice • a îmbina inteligenţa concretă (situativă) cu cea teoretică şi cea socială (de comunicare, relaţionare) • a dovedi perspicacitate • a interpreta complex situaţiile • a formula pertinent idei şi concluzii;

c.2.) ale creativităţii: • capacitatea de a formula idei şi soluţii originale, valoroase în rezolvarea situaţiilor • de a acumula, combina şi restructura variat informaţiile specifice pentru soluţionare concretă • de a organiza şi susţine un climat favorabil producerii de idei şi soluţii în clasă • a combina procedeele şi tehnicile specifice dezvoltării creativităţii elevilor • de a îmbina productivitatea şi divergenţa gândirii cu mobilizarea volitivă, afectivă, motivaţională şi atitudinală pozitivă în susţinerea aspiraţiei spre succes • de a valoriza, aplica ideile noi în realitatea sa concretă pedagogic-managerială.

3.2. Dimensiunea motivaţional-atitudinală (a capacităţilor reglatorii)

1. **Domeniul afectiv**: • de a realiza autocontrolul trăirilor • a conştientiza rolul de model pentru elevi a propriilor sentimente superioare • a dovedi stabilitate şi echilibru afectiv • a depăşi stările de stres;

2. **Domeniul motivațional**: • a manifesta credință în rolurile primite și asumate • a cunoaște așteptările elevilor asupra comportamentului său • a utiliza motive diversificate în conducere • a-și forma, dezvolta și afirma convingeri clare în acțiune • a propune elevilor scopuri-aspirații clare și adecvate • a promova dezvoltarea motivațiilor intrinseci • a promova credința în valorile educației, în rațiune și în libertate;
3. **Domeniul volițional**: • capacitatea de a acționa cu perseverență, cu curaj, cu promptitudine, cu hotărâre, în mod tenace, cu stăpânire de sine, cu evitarea stărilor de negativism, a rutinei și a minimei rezistențe • de a depăși obstacolele în rezolvarea obiectivelor • a dovedi consecvență și răbdare;
4. **Domeniul concentrării asupra acțiunilor**: • de a dovedi atenție concentrată și distributivă • a manifesta stabilitate în concentrare, dar și mobilitate • de a cuprinde ansamblul problemelor, dar și detaliile semnificative;
5. **Domeniul valoric-atitudinal** (caracterial):
   a) *în raport cu elevii, clasa*: • capacitatea de a avea o viziune clară asupra elevilor săi • a sprijini schimburile de idei între elevi • a dovedi abilitate în relaționare • răbdare • empatie • putere de convingere • toleranță • solicitudine • acceptarea diferențelor și a diversității • altruism • încredere în elevi • delicatețe • dragoste de copii • blândețe • voioșie • respect • generozitate • sinceritate • exigență • umanism • ajutor • spirit de echitate • cinste • sociabilitate • corectitudine • obiectivitate • cooperare • optimism • principialitate • fermitate • simțul umorului • putere de influențare • de a echilibra relația autoritate-libertate în acțiuni • de a fi lider • de a preveni și rezolva stările tensionale • de a dovedi autoritate rațională;
   b) *în raport cu specificul activității, al rolurilor*: • capacitatea de a fundamenta științific, rațional și creativ strategia de conducere a activităților • de a respecta specificul fiecăreia și a adapta soluțiile • a prevedea dificultățile realizării • a construi alternative de rezolvare • a dovedi dăruire • disciplină • ordine • conștiinciozitate • orientare prioritară către valori • optimism • adaptabilitate • asumarea unor riscuri decizionale • punctualitate • responsabilitate • fermitate • inițiativă • orientare prioritară spre succes • de a sprijini sugestiile și ideile noi ale elevilor • de a dovedi conștientizarea rolurilor sale manageriale în rezolvarea obiectivelor;
   c) *în raport cu propria personalitate*: • capacitatea de a dovedi deschidere la înnoire și participarea elevilor • unitate între vorbă și faptă • consecvență cu sine • puterea de a compensa trăsăturile temperamentale inadecvate • de a recunoaște și corecta propriile lipsuri în conducere • de a depăși stările negative • capacitatea de a se manifesta cu demnitate • modestie • onoare • de a avea încredere în sine • a trăi satisfacțiile reușitelor profesionale • a dovedi spirit constructiv • spirit autocritic • a avea conștiința necesității perfecționării continue;
6. **Domeniul orientării în problematică** (interese): • capacitatea de a-și fundamenta realist expectanțele pedagogice și manageriale • de a-și analiza și dezvolta echilibrat interesele pe problemele implicate • de a accepta perspective și soluții perfecționate sau noi • de a dovedi deschidere la alte experiențe și cercetări în domeniu • de a se raporta continuu la un sistem de valori consolidat.

3.3. Dimensiunea acțional-strategică (a competențelor):

1. **Competențe normative generale**: • de a echilibra precizarea și realizarea cu succes a tuturor categoriilor de obiective (informative-formative-educative) • a cunoaște și sprijini

prioritar trăsăturile pozitive ale elevilor • a îmbina centrarea activităţilor pe obiective – pe elevi – pe situaţii – pe strategii • a orienta prioritar conducerea acţiunilor după criteriile succesului şi eficienţei • a acorda prioritate perspectivei (strategiei) în faţa activităţii curente limitate (tacticii situaţionale) • a acorda prioritate raţionalităţii şi creativităţii în faţa empiricului • a promova abordarea interdisciplinară în pregătirea, rezolvarea şi optimizarea acţiunilor • a adapta strategiile la îndeplinirea rolurilor variate ca profesor şi manager educaţional • a-şi dezvolta continuu cultura pedagogică şi managerială • a echilibra relaţia autoritate-libertate • a combina diferite stiluri în conducerea elevilor şi rezolvarea situaţiilor;

2. **Competenţe acţional-metodologice:**

a) În pregătirea activităţilor, situaţiilor:

a.1.) *În previziune, planificare, proiectare, programare*: • competenţa de a acumula categoriile de informaţii necesare activităţii date şi a le trata (critic, logic, sistemic, problematizat, creativ, situaţional) • de a cuprinde echilibrat diferitele conţinuturi de utilizat în realizarea obiectivelor • a combina şi alterna diferitele metode şi tehnici de proiectare managerială • a identifica, a stabili şi a echilibra obiectivele specifice şi concrete pentru categoriile de activităţi şi situaţii • a adapta modul de proiectare după priorităţile conturate şi analizate ştiinţific (obiective, conţinuturi, nivel al elevilor, resurse, experienţe ş.a.) • de a efectua analize-diagnostic după evaluări criteriale iniţiale • a proiecta în variante strategice şi acţionale realizarea obiectivelor stabilite • a cunoaşte şi a prevedea obstacole (dificultăţi, restricţii, greşeli tipice, efecte negative) generatoare de insucces şi soluţiile adecvate;

a.2.) *În organizarea activităţii, situaţiilor educaţionale*: • competenţa de a ordona logic elementele activităţii şi situaţiile • a analiza şi doza utilizarea resurselor (materiale, didactice, ergonomice, temporale, umane, ştiinţifice, metodologice) • de a construi situaţii pedagogic-manageriale variate prin combinarea elementelor procesului şi pe obiective • de a prelucra şi a structura logic conţinuturile date în raport cu obiectivele şi celelalte condiţii concrete • a raţionaliza utilizarea elementelor activităţii şi a relaţionării lor pentru eficienţă • de a prevedea măsuri şi forme de abordare diferenţiată a acţiunilor după nivelul participării elevilor • a alterna şi diversifica mijloacele (situaţii, sarcini, metode, procedee, relaţii, resurse) pentru motivarea participării şi comunicării active • de a preciza tehnicile de obţinere şi tratare a informaţiilor asupra evoluţiei realizării obiectivelor şi interveni oportun;

a.3.) *În pregătirea, luarea şi aplicarea deciziilor pedagogic-manageriale*: • competenţa de a îmbina deciziile strategice (pe obiective generale) cu cele tactice (pe obiective specifice, concrete) • de a aborda şi a combina şi alte categorii de decizii necesare (certe sau de risc, individuale sau în grup, de prevenire sau de corectare sau de ameliorare) • de a acumula şi utiliza informaţii iniţiale cât mai variate asupra condiţiilor realizării obiectivelor • a le prelucra raţional, a elabora variante decizionale în mod ştiinţific • a înlocui progresiv deciziile empiric-intuitive cu cele argumentate • a prevedea unitatea între hotărâri-acţiuni-evaluare-optimizare • de a adopta decizii concrete după evoluţia şi evaluarea continuă a situaţiilor în activitatea proiectată • de a sesiza şi corecta abaterile apărute sau stările conflictuale • de a antrena elevii în decizii curente şi în aplicarea sau modificarea lor • de a le delega responsabilităţi concrete.

b) În desfăşurarea eficientă a procesului instructiv-educativ:

b.1.) *În coordonarea, conducerea, îndrumarea elevilor*: • competenţa de a utiliza procedee variate în motivarea elevilor pentru participare activă • de a oferi puncte de

sprijin în efectuarea diferitelor sarcini de învățare • a oferi variante de rezolvare (sarcini, proceduri, criterii, situații, modele) adaptabile particularităților elevilor • a valorifica simultan cu învățarea conținuturilor și valențele formative și educative • a sprijini accesul elevilor la cunoașterea și folosirea tuturor elementelor activității • de a echilibra exersarea situațională a diferitelor deprinderi, capacități, atitudini ale elevilor • de a consilia elevii pe probleme concrete ale activității sau ale integrării școlare și sociale sau ale dezvoltării individuale • de a diversifica experiențele de învățare-formare-educare • de a face apel la variatele forme de comunicare în activizarea elevilor • de a utiliza adecvat autoritatea și rolurile sale formale în crearea și menținerea climatului de dezvoltare participativă;

b.2.) *În coordonarea situațiilor, acțiunilor*: • competența de a preveni și diminua efectele deficiențelor în circulația informațiilor în clasă asupra evoluției elevilor • a utiliza grupurile și liderii informali și relațiile interpersonale în organizarea situațiilor • de a echilibra antrenarea elevului ca obiect și subiect în diferitele situații • a asigura conducerea participativă în realizarea obiectivelor • a îmbina autoritatea cu sprijinirea afirmării inițiativei elevilor • a sincroniza ritmurile realizării sarcinilor • a asigura utilizarea eficientă a timpului prin dozarea sarcinilor și a situațiilor, etapelor • a alterna tipurile de sarcini și situații pentru raționalizarea efortului • a prevedea și evita diferitele abateri, stagnări, perturbări, conflicte • de a grupa sarcinile, strategiile în jurul obiectivelor rezolvabile succesiv sau alternativ • a evita afectarea climatului de afirmare și participare a elevilor prin comportamente blocante • a diversifica formele de comunicare în clasă • a integra oportun experiențele de învățare nonformale și informale sau obținute interdisciplinar • a varia categoriile de stiluri pedagogice și manageriale;

b.3.) *În finalizarea (evaluarea, reglarea) acțiunilor*: • competența de a alterna metodele de verificare, interpretare și apreciere a rezultatelor • a conștientiza și antrena elevii în aplicarea criteriilor de evaluare și în aprecierea indicatorilor calitativi • a utiliza în sistem categoriile de evaluare • a echilibra evaluarea diferitelor categorii de obiective • a prevedea greșelile tipice în verificare și măsurare • a analiza complex rezultatele • a identifica și aplica măsurile de reglare • a antrena și a sprijini elevii în autoevaluare sau evaluare reciprocă • de a elabora și utiliza eficient variate modele de instrumente utile proiectării, consemnării și interpretării datelor evaluării pe diferite criterii • a utiliza informațiile obținute în conceperea noii proiectări și decizii • de a studia și integra alte experiențe sau cercetări în perfecționarea activității • de a-și asuma răspunderea propriei evoluții profesionale.

4. Utilitatea modelului

Demersul întreprins pentru descifrarea dimensiunilor generale și operaționale ale personalității profesorului-manager a condus la o anumită modelizare, ca o exprimare sintetică a concepției în problemă, sub forma unei schițe, structuri de portret (prin linii fundamentale și detalii semnificative), cu valoare normativă (tipologică) și dezirabilă pentru profesorul--manager al educației. Modelul conturat a fost necesar pentru a descifra principalele dimensiuni și roluri derivate dintr-o personalitate atât de complexă ca a educatorului, dublat aici și de funcțiile sale manageriale, mai nou studiate și asociate explicit.

Față de alte numeroase portretizări ale profesorului-educator existente în literatura pedagogică, aici au putut fi identificate acele dimensiuni, dintre cele clasic evidențiate, care sunt implicate în exercitarea rolurilor manageriale, posibilitățile lor de dezvoltare și completare.

Totodată, s-a procedat şi la adăugarea altora specifice (considerate ca aparţinând doar directorilor de unităţi şcolare), detalierea lor funcţională, stabilirea unor noi relaţii între acestea.

Modelul poate fi rezumat la structura de bază, dar poate fi încă detaliat prin aprofundarea operaţionalizării corespunzătoare a exercitării atribuţiilor, rolurilor concrete. Astfel, el are o semnificaţie în cunoaşterea pedagogică ştiinţifică a problemei abordate prin identificare şi descriere, sistematizare şi generalizare, explicare şi selectare valorică. Dar şi una pragmatică – prin consecinţele utilizării sale ca instrument formativ, în autocunoaştere. Prin analogie cu acest model dezirabil, profesorii înşişi se pot autoevalua critic, autoperfecţiona, cu efecte de reglare asupra calităţii managementului clasei, procesului instructiv-educativ.

Dacă ne referim acum la taxonomia modelelor pedagogice (C. Bîrzea, 1995, pp. 121-128), modelul propus ar putea fi considerat:

- după obiect, conţinut, ca o combinaţie între modelul-tip (structură tipizată) şi modelul--element (prin operaţionalizarea elementelor structurii);
- după modul de expresie, ar putea lua forma unei scheme sau tabel de indicatori, exprimaţi verbal sau a unei grile de evaluare, mai restrânsă sau mai detaliată, pe indicatori, pentru evaluare;
- după gradul de utilitate, funcţionalitate, modelul este unul descriptiv, explicativ pentru personalitatea profesorului-manager real, dar poate deveni şi prescriptiv-normativ, dacă este utilizat pentru selecţia şi formarea cadrelor didactice;
- este şi un model de reprezentare a concepţiei conturate asupra profesorului-manager, deci instrument pentru teoretizare.

Validitatea acestui model teoretic, de cunoaştere şi evaluare a profesorului-manager este raportată, în primul rând, la însăşi modalitatea de construire: prin generalizarea experienţelor şi descrierilor existente deja în literatura tematică, prin verificarea experimentală a unor liste preliminarii de indicatori (E. Joiţa, 1989), prin aprofundarea tezei clasice a „rolului conducător al profesorului în realizarea educaţiei", prin raportare la teoria actuală a managementului şcolar (E. Joiţa, 1995).

Ca instrument practic însă, de evaluare a personalităţii profesorului-manager, modelul rămâne ca un ghid posibil, care poate fi restrâns sau dezvoltat în conţinut şi structură, criterii de măsurare, după scopul urmărit, factorii ce-l utilizează, specificul condiţiilor de aplicare ş.a.

Confirmări regăsim şi în acele cercetări de psihologia, sociologia educaţiei referitoare la studiul comportamentului profesorului prin intermediul autoaprecierilor sau al aprecierilor făcute de către elevi. După cum alte confirmări sunt furnizate indirect prin studiul nereuşitelor în activitatea de conducere a educaţiei, alături de numeroase „cauze didactogene" ale insuccesului şcolar al multor elevi, cauzate managerial, încât principalele grupuri de trăsături pot deveni cauze, prin nerespectare.

Şi situaţiile pot fi veridice, căci inventarul sintetizat este unul dezirabil pentru un profesor--manager: profesorii reali situându-se pe o scară valorică variabilă, ce poate tinde spre maximum, pe măsura câştigării experienţei, maturizării profesionale, autocunoaşterii şi autoperfecţionării, în trecerea de la empiric la raţional şi creativ, la măiestria pedagogic-managerială.

Apoi, fiecare profesor are o ecuaţie, combinaţie proprie a dimensiunilor cerute în exercitarea rolurilor educaţionale, manageriale, încât dinamismul adaptării la situaţii tipice sau atipice este ea însăşi o notă specifică, de valoare.

O recentă cercetare constatativă, repetată după douăzeci de ani, asupra rolului personalităţii profesorului în determinarea elevilor să meargă „încruntaţi" la şcoală (Şt. Iancu, 2000, pp. 67-163), aduce câteva mărturii elocvente ale elevilor asupra condiţiilor unui corect parteneriat managerial profesori-elevi.

În comparaţie cu modelul nostru, reţinem între conduite incriminate în acest studiu semnificativ, pe întreaga scară a capacităţilor şi competenţelor: lipsa de interes pentru starea elevului, lipsa de apropiere cu căldură şi înţelegere, „ascunderea" în spatele autorităţii sale formale, recunoaşterea particularităţilor de vârstă, limitarea doar la problemele strict şcolare ale învăţării, nesinceritatea, lipsa de umanism, lipsa dialogului liber, exigenţa extremă, rămânerea la constatarea conduitei exterioare a elevilor, dezinteresul pentru problematica obiectivelor educative, neacceptarea ideii parteneriatului profesor-elevi, neacordarea de îndrumări adecvate situaţiilor, utilizarea abuzivă a sancţiunilor, necunoaşterea şi nerezolvarea problemelor legate de influenţele mediului social înconjurător, dezarmarea profesorului în faţa înţelegerii greşite a „democraţiei" de către elevi, nepregătirea profesorului pentru a rezolva „criza" de adaptabilitate la noua societate a tineretului şcolar, utilizarea de conduite dure şi expresii „ucigaşe" în momente critice pentru elevi, neacordarea încrederii, nestimularea, lipsa de răbdare, exprimarea propriilor probleme tensionale în conduite inadecvate în clasă, acordarea subiectivă a notelor, incompetenţa ştiinţifică, nepregătirea lecţiilor, indiferenţa, dispreţul faţă de activitatea didactică şi faţă de elevi, nemulţumiri profesionale exteriorizate, netratarea diferenţiată a elevilor, modalităţi vicioase de verificare şi apreciere, ignorarea condiţiilor de igienă a muncii intelectuale şi a regimului zilnic, conducerea autoritară greşit înţeleasă, neîncrederea în capacitatea elevului de afirmare, lipsa de interes faţă de efectele activităţii sale, accentul pus pe informativ, neconştientizarea nevoii de succes, nestăpânirea şi neutilizarea formelor de comunicare, nesesizarea şi rezolvarea conflictelor ş.a.

Iată o confruntare dură cu nerespectarea capacităţilor şi competenţelor incluse şi modelul dezirabil al personalităţii profesorului-manager pe care îl prezentăm acum, dar necesar a fi perfectat ulterior.

5. Autoformarea profesorului ca manager (*self-management*)

Personalitatea profesorului ca model pentru elevi este o paradigmă a pedagogiei clasice, un imperativ pentru autocontrolul şi autoperfecţionarea diferitelor sale dimensiuni.

Dar ca manager? Cu atât mai mult, căci accentul nu mai cade, ca în postura clasică, pe predare, dirijarea învăţării, ci pe decizie, prevedere, organizare, coordonare, comunicare, influenţare, implicare, cooperare, stimulare ş.a.

Aşadar, în primul rând, el să dovedească un standard înalt al răspunsurilor dat aşteptărilor elevilor pe care-i conduce, o altă responsabilitate şi faţă de propria concepţie, conduită, trăire, echilibru, mod de comunicare, de propunere şi rezolvare a situaţiilor, de relaţionare ş.a.

Mai multe cercetări constatative şi rapoarte în problematica formării cadrelor didactice relevă o necesitate acută şi în pregătirea managerială a acestora. Ea este văzută ca o soluţie de esenţă în introducerea schimbărilor în educaţie, unde se recunoaşte că rolul principal al profesorului este cel de conducător al educaţiei elevilor, prin procesul concret de învăţământ.

Însăşi această lucrare a încercat să găsească soluţii pentru dimensiuni ale formării iniţiale şi continue.

Ca un punct de plecare poate fi un studiu general asupra formării manageriale în România (C. Zamfir *et al.*, 1999) sub aspectul determinării nevoilor şi capacităţilor de rezolvare.

Prin comparaţie şi pentru managementul educaţional s-ar putea determina: elementele pozitive formate, conţinutul culturii şi comportamentului managerial aşteptat, evaluarea

posibilităţilor prezente de dezvoltare managerială, nivelul autoevaluării managerilor, estimarea nevoii de formare managerială a educatorilor, obstacole şi rezistenţe în realizarea schimbării, analiza unitară a ofertelor instituţionale şi de programe, resurse existente, deducerea unui program de formare a educatorilor ca manageri (nu numai a directorilor, inspectorilor).

În planul strict al managementului educaţional reţinem cercetările constatative ale lui R.B. Iucu (1999, pp. 157-170) privind identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice din perspectiva managementului clasei, a gestionării situaţiilor de criză educaţională.

Acestea se referă la: informaţii generale cu privire la managementul clasei, planificarea strategică, managementul schimbării, al informaţiei, al comunicării, al conflictelor, evaluarea elevilor, luarea deciziilor, funcţii şi soluţii manageriale, managementul ergonomic, al calităţii totale.

Această cercetare tematică este corelată cu o alta (R.B. Iucu, I.O. Pânişoară, 1999) referitoare la criza actuală a carierei didactice, care impune un set de schimbări în formarea iniţială şi continuă a personalului didactic, conform analizei de nevoi constatate.

Cum instituţionalizarea acestei probleme se rezolvă în timp şi mai complex, profesorul are acum o cale mai directă – autoformarea managerială:

- încercând singur documentarea în problematica managementului general şi educaţional şi construindu-şi proiecte aplicabile în activitatea sa la clasă;
- participând la diversele stagii organizate sau forme de perfecţionare continuă, la nivel şcolar şi interşcolar;
- integrându-se în echipe mixte de cercetare tematică sau participând cu proiecte proprii de cercetare ameliorativă, în diferite contexte de susţinere a lor;
- beneficiind de consultanţă instituţionalizată sau de schimburi de experienţă.

Tematica ce o poate aborda derivă din problematica generală a managementului educaţional, din propriile preocupări şi dificultăţi în obţinerea succesului la disciplina şi clasa sa.

Cuprinsul acestei lucrări este o sugestie, dar sunt şi alte multe aspecte de abordat, iar bibliografia temei va deveni din ce în ce mai cuprinzătoare.

Cel mai util este atunci ca profesorul însuşi sau în echipă să realizeze o listare cu probleme conturate în temă, din propria experienţă, din discuţiile cu partenerii educaţionali, din studiul aşteptărilor acestora şi a propriilor expectanţe, din analiza succesului colegilor sau a absolvenţilor.

Atunci autoformarea profesorului în managementul educaţional se va referi la:

- clarificarea aşteptărilor, expectanţelor;
- clarificarea motivaţiei de autoformare;
- extinderea câmpului informaţiilor, formarea culturii manageriale;
- cunoaşterea şi aplicarea sistemului de metode de autoformare;
- implicarea în cercetarea pedagogică tematică ameliorativă;
- comunicarea, generalizarea, dezbaterea problemelor în grup, în contexte mai largi;
- definirea unui cod deontologic de dezvoltare proprie ca manager al clasei, la disciplina sa.

O propunere interesantă este aceea a organizării şi asigurării funcţionalităţii unui laborator de formare a profesorilor – Laboratorul de Comunicare Educaţională (L. Şoitu, 1997, pp. 146-188).

El ar putea fi adaptat ca tematică, metodologie la nivel şcolar sau interşcolar, pe lângă cercurile pedagogice, în sens interdisciplinar sau nu, pe lângă Casele Corpului Didactic.

Întreprinderea noastră se adresează acum, mai ales, sprijinirii formării iniţiale a profesorilor, prin modulul prezentat în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic şi autoformării profesorilor cu experienţă managerială (empirică) variată. Este însă

necesar să realizăm o sinteză a metodelor de autoeducaţie prezentate în literatura pedagogică, fără o aprofundare acum, dar posibil de dezvoltat independent şi de adaptat.

Astfel, A. Barna (1995, pp. 89-164) recomandă ca metode eficiente în autoeducaţie:

- metode de precizare a conţinutului autoeducaţiei: alcătuirea unui program de exersare; stabilirea şi respectarea unor devize proprii în acţiune;
- metode de autocontrol: autoobservaţia, autoanaliza; reflecţia personală; autoevaluarea criterială;
- metode de autostimulare: autoconvingerea; autocomanda; autoaprecierea şi autocritica; autosugestia; comunicarea cu alţii; analiza şi urmarea unor exemple; autoexersarea;
- metode de autoconstrângere: autodezaprobarea; schimbarea preocupării; autorenunţarea.

De asemenea, I. Comănescu (1996, pp. 249-328) relevă valenţele formative ale:

- metodelor de autoeducaţie generală: autopersuasiunea (sfătuirea de sine); autoexersarea; autostimularea (prin adoptarea unui model, folosirea portretului, raţionare, compensare, raţionalizare, simulare, transfigurare imaginară); autoconstrângerea; autoanaliza; autoevaluarea.

  R.M. Niculescu (2000a, pp. 148-223) propune un sistem mai larg de metode ale formatorilor, dar care poate fi adaptat şi pentru autoformare:
- metode cu dominanţă situaţională: studiul de caz; analiza unei situaţii concrete (minicazul); studiul situaţiilor tipice; punerea în situaţia de a...; alcătuirea unor miniscenarii;
- metode cu dominanţă semantică: efectuarea de conotaţii la anumite probleme, alcătuirea de scheme de înţelegere; alcătuirea de organigrame; redarea în desene; metoda metafazelor; metoda construirii de modele; analiza de imagini videotematice;
- metode cu dominanţă pe activitate intelectuală: explorarea pe mai multe planuri ori din mai multe unghiuri de vedere; metoda teoretizării unei experienţe; metoda sintetizării; căutarea de exemple şi de contraexemple la o situaţie dată;
- metode cu dominanţă pe discriminare: metoda riscului, obstacolului; metoda trierii explicaţiilor unei probleme; metoda inventarului de indicatori pozitivi; discriminarea sistematică în cadrul analizei unei situaţii complexe; propunerea de variante de schimbări; metoda decelării aspectelor pro şi contra; metoda compunerii şi recompunerii elementelor unei probleme;
- metode cu dominanţă pe proiecţie: alcătuirea de scenarii; metoda prospectivă; metoda colajului; tehnici de creativitate;
- metode cu dominanţă pe personalizare: studiul punctelor tari şi slabe; „punerea sub lupă"; autoanaliza şi autoevaluarea; aprofundarea pe criterii profesionale specifice.

Pe lângă aceste metode, profesorul-manager poate utiliza şi completa individual un ghid al autoformării manageriale, propus în anexa 2, corelat cu aspectele metodologice specifice, prezente în capitolele lucrării.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXA 1

MANAGEMENTUL CERCETĂRII

Lucrarea metodico-ştiinţifică
pentru obţinerea gradului didactic I

– Ghid metodologic -

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

A şti să-ţi pui probleme referitor la lucrurile înconjurătoare este o aptitudine care aparţine spiritului ştiinţific şi pedagogul nu trebuie să fie lipsit de acest spirit.

E. Planchard

Acea lucrare ştiinţifică ce e formată numai din diferite citate şi opiniuni ale scriitorilor e asemenea unui pom ce se înalţă de obicei la serbările ţărăneşti, care, deşi e împodobit cu multe ramuri, flori şi fructe, ba chiar cu coroane şi ghirlande, totuşi nu poate să mai crească şi să se conserve, deoarece acea podoabă nu e provenită din propria-i rădăcină, ci de aiurea.

J.A. Komensky

Cercetarea aplicativă nu trebuie să fie confundată cu practica rutinieră a anumitor discipline ştiinţifice în care se urmăreşte numai aplicarea cunoştinţelor existente.

W.I. Beveridge

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. De reţinut! Lucrarea reprezintă:

- O lucrare prioritar metodică, iar nu numai ştiinţifică, pentru că sunteţi profesor, de o anumită specialitate, prin utilizarea căreia contribuiţi la realizarea profilului de formare al elevilor;
- O contribuţie personală în plan metodic, dar utilizând o documentare ştiinţifică de specialitate, psihopedagogică şi metodică, iar nu este o lucrare pur ştiinţifică în domeniu, la care se adaugă şi unele exemplificări din practica şcolară;
- O contribuţie proprie în perfecţionarea, optimizarea procesului de predare-învăţare--evaluare a disciplinei specifice sau/şi aplicarea creatoare a unor idei din cercetarea pedagogică actuală sau/şi extinderea unor experienţe anterior începute şi cu rezultate superioare;
- O contribuţie critic-constructivă în aplicarea sau elaborarea de programe, manuale, materiale auxiliare pentru profesori şi elevi, materiale metodice necesare optimizării predării-învăţării disciplinei;
- O întreprindere constatativă, explicativă, de interpretare a diferitelor aspecte ale temei alese, de sesizare a cauzelor şi efectelor lor, de prelucrare cantitativă şi calitativă a datelor acumulate asupra temei, de formulare a unor generalizări cu caracter metodic;
- Un prilej de confruntare ordonată, sistematizată, de dezbatere, comparare, corelare a diferitelor opinii şi rezultate, teoretice şi practice, cu privire la tema aleasă şi de afirmare a propriei contribuţii;
- O demonstraţie a competenţelor ca profesor, a maturizării profesionale necesare aplicării reformei învăţământului, în domeniul specific: de sesizare a problemelor deficitare, de identificare a cauzelor, de construire a unui plan ameliorativ, de formulare de ipoteze şi obiective concrete pentru verificarea lor, în condiţiile specifice ale activităţii şcolare, de mânuire a metodelor şi instrumentelor ştiinţifice în cercetarea metodico-ştiinţifică, de valorificare a experienţei pozitive, de explicare şi argumentare a contribuţiei metodice aduse, de introducere a unor inovaţii chiar în plan metodic, de respectare a unor criterii de organizare şi evaluare a cercetării, de interpretare cantitativă şi calitativă a rezultatelor acumulate, de formulare a unor concluzii pertinente necesare optimizării practicii;
- O alegere raţională a temei din orice domeniu al predării-învăţării-evaluării disciplinei de specialitate, care solicită o ameliorare teoretică şi practică, mai ales în condiţiile aplicării direcţiilor de reformă a învăţământului: redefinirea şi realizarea obiectivelor prioritar formative, problematica curriculumului şcolar actual, creşterea eficienţei metodologiei instruirii, perfecţionarea evaluării, optimizarea activităţilor şcolare şi extraşcolare specifice, rezolvarea unor probleme educative, aplicarea principiilor managementului educaţional ş.a.;
- **Atenţie!** De evitat alegerea unei teme strict ştiinţifice care nu are corespondent în activitatea didactică proprie, nu corelează cu programele şcolare, nu aduce o contribuţie în plan metodic, nu dovedeşte stadiul superior al formării competenţelor ca profesor, formator!
- **Atenţie!** Titlul lucrării trebuie să evidenţieze explicit latura metodică a temei, nu doar cea ştiinţifică: „Modalităţi de familiarizare a elevilor cu limbajul poeziei moderne", „Modalităţi de tratare diferenţiată în predarea-învăţarea matematicii" etc.

2. Orientaţi-vă prioritar asupra criteriilor generale de elaborare, redactare, evaluare

- Redactaţi corect foaia de titlu: instituţia organizatoare (Universitatea, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic, Facultatea ...), titlul exact (inclusiv subtitlul), tipul lucrării (lucrare metodico-ştiinţifică pentru obţinerea gradului didactic I), numele şi prenumele, şcoala, conducătorul ştiinţific (cu datele complete şi corecte de identificare), anul elaborării şi depunerii;
- Alcătuiţi complet, corect **cuprinsul** lucrării, după foaia de titlu, cu titluri şi subtitluri, paragrafe (sprijină prima orientare a recenzentului în abordarea temei) şi echilibraţi-i adecvat dimensiunile:

  – 1/3 pentru „Introducere, motivarea alegerii temei" (capitolul I), pentru „Fundamentarea ştiinţifică, documentară a temei" (capitolul II);
  – 2/3 pentru „Precizarea ipotezei de lucru, a obiectivelor şi metodologiei cercetării" (capitolul III), pentru „Prezentarea şi interpretarea rezultatelor" (capitolul IV) şi „Concluzii, propuneri ameliorative" (capitolul V), pentru „Anexe";
  – numărul de pagini este variabil, după amploarea cercetării;

- Plasaţi tema, cu subtemele asupra cărora vă opriţi în actualitatea teoretică şi practică, în plan ştiinţific, psihopedagogic, metodic. Motivaţi corespunzător, din perspectiva generală şi personală!
- Dovediţi rigurozitate şi precizie în delimitarea temei, alegând doar anumite aspecte (ca obiective de cercetare) şi orientându-vă spre problemele actuale, deficitare ca rezolvare metodică, în contextul aplicării reformei învăţământului, la disciplina dvs.!
- Precizaţi baza informativă, documentară a temei apelând la lucrări de actualitate (volume, studii, articole, materiale de referinţă), echilibrând bibliografia ştiinţifică, psihopedagogică şi metodică;
- Utilizaţi şi respectaţi ţinuta ştiinţifică în utilizarea, indicarea surselor bibliografice, în text şi în final (citarea corectă şi completă, precizarea indicilor bibliografici, alcătuirea listei bibliografice);
- Utilizaţi adecvat conceptele ştiinţifice, psihopedagogice folosite, în sensul lor actualizat, ca dovadă a stadiului informării continue;
- Exprimaţi poziţii critice, argumentate cu date din practica verificată, faţă de opinii semnalate în bibliografia consultată, ca un indicator al contribuţiei personale aduse în temă;
- Formulaţi corect ipoteza generală/ipotezele particulare de lucru, din compararea stadiului cercetării temei în teoria semnalată cu cel al practicii şcolare, din semnalarea aspectelor nerezolvate adecvat şi posibilităţile reale în cazul disciplinei dvs.;
- Derivaţi obiectivele lucrării, ca sarcini proprii de rezolvat, pentru verificarea ipotezei de lucru, neconfundându-le însă cu obiectivele procesului de învăţământ, ale predării-învăţării disciplinei dvs.;
- Stabiliţi adecvat organizarea, desfăşurarea metodologiei cercetării, verificării ipotezei, pe obiective: timp, eşantion, măsuri introduse, variabile dependente de acestea, metode de acumulare a datelor şi de interpretare a lor, instrumente utilizate, evaluări proiectate ş.a.;
- Prezentaţi sistematic, pe obiective, progresiv, logic, concis, argumentat, explicit, critic, contribuţia proprie adusă în temă, în plan metodic, cu respectarea ţinutei ştiinţifice;

- Subliniaţi valoarea rezultatelor obţinute prin prezentarea evaluării iniţiale şi finale, pe aceleaşi criterii, prin interpretările lor cantitative şi calitative, în raport cu obiectivele lucrării, prin modul de formulare a concluziilor critic-ameliorative, în plan metodic;
- Sesizaţi posibilităţile de generalizare a rezultatelor, concluziilor obţinute în practica şcolară ulterioară, în scop ameliorativ; în dezvoltarea teoriei metodice necesare disciplinei dvs.;
- Concepeţi cu atenţie conţinutul, rolul şi prezentarea anexelor lucrării ca un mod de a completa ilustrarea, argumentarea contribuţiei aduse în plan practic în temă;
- Revedeţi de mai multe ori textul elaborat pentru a atinge calităţile stilului ştiinţific de redactare, subliniere a contribuţiei proprii: corectitudine, ţinută ştiinţifică, spirit critic, concizie, claritate, sistematizare, sobrietate, coerenţă, accesibilitate, prezentarea contribuţiei la persoana întâi, descongestionarea textului prin trimiteri la note bibliografice şi la anexe, putere de convingere în prezentarea argumentelor teoretice şi practice;
- Evitaţi greşelile tipice întâlnite în acest sens: imprecizia („se spune"), stilul descriptiv, de relatare a experienţei curente (ca „exemplificare", regăsire a teoriei în practică), lipsa de curaj în exprimarea propriei opinii, cu argumente („Eu consider că..., deoarece am constatat că..."), prezentarea excesivă a teoriei (gen „referat"), confuzia cu „darea de seamă" sau cu o listă de constatări şi propuneri neverificate ştiinţific, dezechilibrul între citatele din bibliografie şi contribuţia proprie, lipsa de continuitate în prezentare şi demonstrare a realizării obiectivelor, „împrumutul" tacit al ideilor altor autori ş.a.;
- Elaboraţi lucrarea în mai multe variante, până se ating criteriile calitative de evaluare, lăsând şi timp de „aşezare" a ideilor pentru: sistematizarea şi resistematizarea datelor teoretice şi practice, echilibrarea lor, perfecţionarea stilistică, echilibrarea capitolelor şi subcapitolelor, a argumentelor pentru fiecare obiectiv, introducerea şi revederea unor interpretări proprii, găsirea unor exprimări mai adecvate, refacerea unor verificări, formularea de probleme deschise pentru continuarea cercetării ş.a.
- În final, fiţi atenţi la aspectele formale, de tehnoredactare şi prezentare a lucrării, conform normelor ştiinţifice, tipografice, estetice;
- Demonstraţi respectarea condiţiilor deontologice în elaborarea lucrării, a probităţii morale, prin prezentarea „dosarului cercetării", a mapei alcătuite concomitent cu acumularea datelor, experimentarea, redactarea textului, efectuarea interpretărilor etc.;
- Recurgeţi şi la opinia critică asupra lucrării formulată de către coordonatorul ştiinţific, colegi, chiar subiecţi (elevi), înainte de definitivare sau susţinere.

3. Urmăriţi şi rezolvaţi paşii adecvaţi în structurarea şi redactarea lucrării!

A. Pentru redactarea primului capitol al lucrării „Introducere. Importanţa temei în actualitate" (2-4 pagini), răspundeţi propriu la întrebările:

a) **Motivarea generală a alegerii temei:**

- Cât de actuală este tema?
- Care sunt nevoile imediate ale învăţământului în temă?
- Cât de fundamentată este tema în practică? Cât de semnificativă?
- Ce lămuriri noi sunt necesare pentru practică, metodică?
- Ce dificultăţi teoretice şi practice caută să elucideze?

- Cât poate întrevedea anumite soluții ameliorative, aplicative?
- Are suport teoretic suficient?
- Cât poate interesa alte cadre didactice, foruri de decizie?
- Câtă valoare aplicativă directă poate avea?
- Cât, cum poate fi verificată supoziția rezultată, teoretic, practic?
- Ce probleme false se pot contura în rezolvarea temei?
- Ce distincție se poate face între posibil și existent, în temă?
- Titlul este suficient delimitat în raport cu complexitatea temei?

b) **Motivarea personală a alegerii temei:**

- Ce preocupări proprii anterioare, acumulate în timp au condus la alegerea temei? Ce rezultate parțiale vor fi valorificate?
- Ce vă arată studiul documentar preliminar (științific, psihopedagogic, metodic) asupra nevoii de rezolvare a temei?
- Ce v-a sugerat practica școlară proprie, în același sens?
- Ce probleme, aspecte ale temei v-a ridicat aplicarea cerințelor reformei învățământului?
- Cum puteți formula, într-o primă variantă generală, ameliorarea metodică pe care o întrevedeți, o presupuneți ca necesară și posibilă?
- Ce aspecte particulare ar trebui urmărite în temă?

B. Pentru redactarea celui de al doilea capitol, „Fundamentarea teoretică a temei" (20-25 pagini), urmăriți pașii:

- Alcătuiți lista bibliografică generală a temei, utilizând surse variate de informare și completând-o pe parcurs. Respectați modul corect de consemnare a datelor lor de identificare. Echilibrați titlurile reprezentând literatura de specialitate, psihopedagogică și metodică. Rețineți titlurile aparținând literaturii de actualitate. Inventariați, grupați titlurile pe categorii: volume, studii, articole, materiale de referință (rezumate, recenzii, referate, sinteze);
- Studiați critic sursele documentare și rețineți aspectele reprezentative, necesare argumentării teoretice a temei, ipotezei de lucru (citate corect reținute, argumente, opinii ale autorilor, soluții verificate, idei sugerate, soluții neverificate, dificultăți);
- Grupați, ordonați, sistematizați fișele rezultate pe aspecte, subprobleme ale temei alese. Redactați într-o primă formă aceste subcapitole și evidențiați stadiul rezolvării aspectelor temei (aspecte realizate și aspecte nerealizate), poziția autorilor față de acestea. Încercați o primă poziție critică personală, izvorâtă din confruntarea cu propria practică în temă, la fiecare aspect;
- Întregiți acum planul de idei rezultat, pe subcapitole, corespunzătoare aspectelor temei, dar mereu echilibrate științific-pedagogic-metodic. Dați un titlu fiecărui subcapitol;
- Reluați redactarea fiecărui subcapitol și echilibrați, într-un stil concis, argumente teoretice, opinii, dimensiuni clarificate și neclarificate, argumente psihopedagogice și metodice, elemente ale poziției critice proprii (dezvoltate apoi în capitolul IV) față de acestea, elemente ce vor prefigura ipoteza și obiectivele cercetării (precizate apoi în capitolul III);
- Respectați, în fiecare subcapitol, ținuta științifică în indicarea bibliografiei utilizate (consultați modelul dat de o carte publicată sau un studiu într-o revistă de specialitate). În caz contrar, se ilustrează nestăpânirea muncii intelectuale;
- Din nou, nu minimalizați bibliografia psihopedagogică și metodică în temă, pentru că tocmai aceasta sugerează, sprijină contribuțiile ce trebuie să fie aduse în planul didacticii disciplinei (și reprezintă 2/3 din lucrare!).

C. Pentru redactarea celui de al treilea capitol, „Ipoteza de lucru. Obiectivele cercetării. Metodologia verificării ipotezei", veţi respecta anumite cerinţe. Dar pentru că este un capitol fundamental, care vă va urmări până la susţinerea lucrării, vom insista asupra unor aspecte tehnice specifice, deşi în final el va avea dimensiuni reduse (4-6 pagini):

a) În precizarea ipotezei generale, a ipotezelor particulare:

- Comparaţi sinteza teoretică făcută (capitolul II) cu propria experienţă didactică în temă, apoi cu cerinţele actuale ale optimizării predării-învăţării disciplinei dvs., apoi cu condiţiile concrete în care lucraţi, particularităţile elevilor dvs. şi deduceţi ce aspecte pot fi îmbunătăţite şi ce măsuri metodice pot fi introduse, pot fi verificate ca eficienţă;
- Clarificaţi dificultăţile, confuziile, neîmplinirile semnalate asupra realizării temei (în capitolul II) şi alegeţi pe acelea pe care puteţi să le ameliorаţi, în condiţiile dvs., prin anumite modalităţi metodice conturate propriu şi pe care puteţi să le demonstraţi practic: ele vor marca contribuţia metodică pe care o veţi aduce;
- Anticipaţi cu curaj soluţii metodice proprii: fie cu totul noi, fie de optimizare a celor cunoscute, fie prin aplicarea unor modele din cercetarea pedagogică, în condiţiile concrete unde profesaţi, fie prin combinarea mai multor încercări separate, fie prin amplificarea şi demonstrarea ştiinţifică a unor experienţe proprii anterioare;
- Formulaţi acum succint ipoteza/ipotezele de lucru, ca un enunţ cu valoare probabilă, de rezolvare metodică a temei, care se verifică sau se infirmă prin cercetarea proprie organizată;
- Exersaţi formularea ipotezei ca un raţionament ipotetic, până găsiţi formula cea mai adecvată intenţiilor şi posibilităţilor dvs. de demonstrare: „Dacă aş introduce, utiliza ca măsuri..., atunci s-ar obţine ca rezultate în formarea elevilor..." sau „Este posibil să obţin îmbunătăţiri ale randamentului elevilor..., dacă aş schimba modul de..." sau „Cu cât voi utiliza..., cu atât rezultatele elevilor..." sau „Se poate obţine o mai bună formare a elevilor..., dacă voi utiliza...?" etc.;
- Pentru că este problema centrală a lucrării, mai insistaţi asupra formulării ei: anticipaţi clar soluţiile pe care puteţi să le demonstraţi ca eficiente, care să depăşească experienţa comună şi cunoştinţele existente în metodică, să clarifice dificultăţile posibile în rezolvarea temei, să precizeze variabilele implicate, să avanseze un răspuns plauzibil, să nu se confunde cu acumularea de fapte brute sau cu o idee generală teoretică, să poată fi perfecţionată pe parcursul cercetării;
- **Atenţie!** În lucrarea finală, această frământare a dvs. este sintetizată în doar 1/2-1 pagină. Şi încă un aspect: veţi reveni asupra formulării ei, după finalizarea cercetării, lucrării, după ce aţi constatat ce s-a putut demonstra faptic!
- **Atenţie!** Începând din acest capitol şi până la ultimul, lucrarea va fi redactată prioritar utilizând exprimarea la persoana I: „Consider că...", „Am constatat că...", „Am utilizat...", „Faţă de autorul X, am ajuns la concluzia că...", „Formulez următoarele explicaţii...", „Cred că...", „Am urmărit să...", „Am obţinut rezultatele..." etc.

b) **Claritatea formulării ipotezei condiţionează apoi definirea obiectivelor cercetării metodice în temă şi atunci:**

- Nu le confundaţi cu obiectivele, scopurile predării-învăţării disciplinei dvs. prezente în programa şcolară, în proiectele de lecţii! Ele arată ce urmăriţi să demonstraţi dvs. în ameliorarea metodică a realizării acestora, ca profesor! Detaliaţi aici aspectele verificabile ale ipotezei formulate, ce măsuri metodice veţi introduce în predarea-învăţarea disciplinei dvs. Ele devin, delimitează astfel sarcinile efective ale cercetării, pentru verificarea

succesivă a aspectelor ipotezei (acele rezultate din partea a doua a formulării ipotezei: „... dacă aş introduce măsurile...");

- Dacă formulaţi şi ipoteze particulare, alături de cea generală, atunci transformaţi-le în obiective ale cercetării şi verificaţi-le în parte;
- Deşi puteţi formula iniţial mai multe obiective pentru cercetare, opriţi-vă doar asupra acelora pe care le veţi putea demonstra apoi cu date concrete de la o clasă, care clarifică şi marchează o contribuţie metodică a dvs. şi care explică, argumentează, elucidează ipoteza formulată (este un proces similar celui constatat în selecţia obiectivelor operaţionale ale unei lecţii, deşi vă gândiţi la alte multe posibile, dar...);
- Precizaţi adecvat şi formularea lor, căci ele devin subcapitole ale lucrării (capitolul IV), iar titlurile lor vor exprima sintetic tocmai obiectivele acum stabilite;
- Alegeţi cu atenţie obiectivele cercetării, căci în lucrare nu veţi putea demonstra, susţine cu date specifice concrete decât cel mult 3-5 din acestea, ca părţi ale cercetării;
- Ca şi în cazul ipotezei, în forma finală a lucrării, obiectivele doar se enunţă în acest capitol (1/2-1 pagină), ele fiind dezvoltate, exemplificate în capitolul următor (IV).

c) Pentru verificarea ipotezei, pe obiectivele stabilite, veţi utiliza o anumită metodologie de cercetare pedagogică şi metodică, pe lângă cea ştiinţifică de specialitate iniţială, pentru care:

c.1.) Veţi stabili întâi la ce tip de cercetare faceţi apel:

– după modul de abordare a tematicii: monodisciplinară, intradisciplinară, interdisciplinară;

– după direcţia abordării cercetării: longitudinală (de prelucrare a experienţei pozitive acumulate în timp) sau/şi sincronică (un experiment complex introdus delimitat);

– după funcţie, rol: descriptiv-analitică sau/şi explicativă sau/şi acţională, operaţională sau/şi proiectivă;

– după gradul de organizare: spontană sau/şi sistematică (cu o planificare a etapelor, măsurilor prezentată în anexe) sau/şi cercetare-acţiune (care nu cere grupă, clasă de control, rezolvă „din mers" măsurile luate, cere evaluarea iniţială şi finală a clasei pe aceleaşi obiective, se desfăşoară în contextul real al unei singure clase, urmărită un timp stabilit, nu perturbă procesul de învăţământ, urmăreşte efectele măsurilor luate la aceeaşi clasă, se poate planifica în paralel sau prin includerea în planificarea obişnuită, ipoteza a rezultat din acelaşi context al clasei şi trebuie tot aici să se rezolve, cercetătorul-profesor participă alături de elevi la verificarea ipotezei, obiectivelor);

– după scopul, finalitatea urmărită: constatativă (de cunoaştere şi descriere a unor situaţii anume din activitatea metodică, cu propuneri de optimizare) sau/şi ameliorativă (de perfecţionare, optimizare a unor aspecte ale procesului de învăţământ, cu caracter experimental) sau/şi de dezvoltare (cu propuneri concrete şi argumentate de programe, soluţii metodologice, organizatorice, conţinuturi specifice, de detaliere sau completare cu idei noi a altor cercetări prin adaptare la condiţiile concrete proprii) sau/şi orientată (porneşte de la o situaţie concretă semnalată ca deficitară metodic spre un scop mai general, o abordare mai extinsă);

– după esenţă: de îmbinare a teoriei cu practica pozitivă acumulată sau/şi aplicativă propriu-zisă (de punere în practică a unor idei teoretice, pedagogice şi metodice în condiţiile concrete specifice, de cunoaştere şi explicare a fenomenelor semnificative din practica proprie, de construire şi verificare a unor modele proprii de optimizare metodică, de formulare a soluţiilor pentru situaţii variate şi reale din practică, de dezvoltare a unor contribuţii anterioare);

– după metodologia utilizată: neexperimentală (de constatare, de explicare a unor aspecte metodice practice, prin utilizarea metodelor de acumulare a datelor necesare – vezi capitolul următor) sau/şi experimentală (de introducere explicită, conştientă a unor măsuri ameliorative, într-un mod anume organizat, diferit de practica obişnuită, de verificare a unor ipoteze, cu marcarea unei contribuţii originale metodice);
– în realitate, veţi recurge la o cercetare combinată (mixtă), iar în acest capitol veţi face precizările adecvate în acest sens.

c.2.) Apoi veţi descrie organizarea cercetării:

– Ce clasă/clase/grupe aţi antrenat? În ce perioadă? Ce etape s-au parcurs? Cum aţi planificat paşii cercetării? Ce eşantion aţi folosit explicit pentru anumite aspecte? Ce variabile independente aţi introdus (ca măsuri experimentale)? Ce variabile dependente aţi avut în vedere (ca efecte ale măsurilor introduse asupra componentelor procesului de învăţământ)? Cum aţi prevăzut prevenirea unor factori perturbatori? Cum aţi prevăzut evaluările necesare (iniţiale, periodice, finale)? Cum aţi îmbinat tipurile de cercetare utilizate? ş.a.

c.3.) În fine, veţi face precizări generale asupra metodelor propriu-zise utilizate, a instrumentelor specifice:

– Însă nu veţi confunda metodele de cercetare cu metodele de învăţământ, utilizate în predarea-învăţarea-evaluarea disciplinei de specialitate!
– După cum nu veţi prezenta aici rezultatele, ci doar date generale privind alegerea, organizarea condiţiilor de aplicare, instrumentele folosite, modul de acumulare a informaţiilor reprezentative pentru verificarea ipotezei pe obiective, organizarea experimentului metodic (vezi, în detaliu, capitolul următor, referitor la metodele de cercetare).

D. Pentru redactarea celui de al patrulea capitol al lucrării, „Prezentarea şi interpretarea rezultatelor obţinute" (50-60 pagini), este necesar să:

- Valorificaţi, analizaţi aici datele, rezultatele acumulate în timp, efectele măsurilor introduse, alte observaţii, constatări, idei noi;
- Evidenţiaţi argumentele esenţiale care verifică, confirmă ipoteza/ipotezele particulare şi eliminaţi datele singulare, nerelevante;
- Structuraţi pe subcapitole, corespunzătoare obiectivelor precizate în capitolul III al lucrării, şi trataţi succesiv fiecare obiectiv, dându-le câte un titlu adecvat;
- În fiecare subcapitol:
  – Comparaţi datele teoretice (ştiinţifice, psihopedagogice, metodice) cu datele practice obţinute în cercetarea proprie, formulaţi aprecieri critice şi marcaţi contribuţia adusă în plan metodic;
  – Comparaţi mereu cu datele metodicii, ale practicii curente, ale programei, manualului şi demonstraţi, cu argumente interpretate cantitativ (statistic) şi calitativ (vezi metodele din capitolul următor), posibilitatea introducerii unor ameliorări;
  – Prezentaţi exemple aplicative adecvate obiectivelor cercetate, analizaţi-le, interpretaţi relaţiile între măsurile introduse şi efectele obţinute, în formarea elevilor, interpretaţi şi subliniaţi explicit semnificaţia metodică a rezultatelor;
  – Prezentaţi comparativ, pe obiective, datele din evaluarea iniţială şi cea finală, pe criteriile stabilite, subliniaţi progresul sau regresul, cauzele, valoarea măsurilor introduse;
  – Cumulaţi datele obţinute, consemnate prin metodele constatative, prin experiment sau experienţe şi interpretaţi-le cantitativ şi calitativ, dar recurgând şi la diferite analize: de situaţii, de utilizare a mijloacelor, a sarcinilor date, a performanţelor, comparative, cauzale, operaţionale, factoriale, contextuale, studii de caz (elevi), a instrumentelor utilizate, a programelor ş.a.;

– Prezentați și interpretați secvențe din activitățile cuprinse în cercetare, relevante pentru ipoteză, obiectiv, iar proiectul integral se va regăsi în anexă. Atenție însă la literatura pedagogică actuală asupra proiectării didactice! Astfel veți putea aduce contribuții în temă și în metodica dvs.;
– Raportați mereu rezultatele și la contextul psihosocial al eșantionului, clasei: particularități de vârstă și individuale, relații, participare, nivel de formare, pentru a explica adaptarea măsurilor introduse și efectele obținute, chiar la nivel de cazuri;
– Raportați mereu la problemele științifice, pedagogice și formulați observații, concluzii metodice corespunzătoare ca efecte ale relațiilor între variabilele independente (măsurile introduse) și variabilele dependente de acestea, cu transformările obținute, privind scopurile predării-învățării disciplinei, conținuturile de prezentat, formele de organizare ale activităților specifice, metodele didactice, rolul diferitelor mijloace de învățământ, relații profesor-elevi, dificultăți metodice, aspecte educative ș.a.;
– Precizați ce aspecte nu au fost realizate, verificate dintre cele propuse inițial și de ce, cum ar fi putut fi realizate sau vor putea fi continuate, ce aspecte rămân deschise viitoarelor acțiuni;
– Procedați, în final, la o nouă verificare (posttest) a ipotezei, la același eșantion sau în alte condiții, pe toate obiectivele, comparați cu rezultatele, interpretările anterioare și revedeți întreaga argumentare, pentru a concluziona corect;

- Evitați greșelile tipice mai frecvente în redactarea capitolului:

– prezentarea descriptivă, narativă a rezultatelor, fără argumentare, poziție critică, afirmarea constatărilor și interpretărilor proprii, nesesizarea și evidențierea cu curaj a contribuțiilor aduse în plan metodic;
– confuzia între experiența curentă și experiment. Experiențele curente prezentate separat reprezintă doar o tatonare, o încercare empirică, neorganizată, fără o idee călăuzitoare (ipoteza) de ameliorare a predării-învățării disciplinei. Dar experiența aceasta poate fi dirijată, orientată, corelată, comparată în acest sens;
– confuzia între experimentarea unor idei din cercetarea științifică, psihopedagogică și oferirea unor exemple sporadice, ca ilustrare din practica curentă. În lipsa unei prelucrări, adaptări, dezvoltări după condițiile concrete nu poate fi vorba despre marcarea unei contribuții, ci de o simplă aplicare;
– chiar dacă acest capitol este prioritar practic, se prezintă încercări de ameliorare metodică, totuși desprinderea de cadrul teoretic se face cu dificultate, fiind reluate pasaje întregi, fără comentariu critic, constructiv;
– stilul de redactare rămâne adesea impersonal, fără exprimarea directă, explicită a gândurilor, constatărilor, interpretărilor personale („Am constatat ...", „Consider că ..." etc.);
– dacă datele reprezentative nu au fost consemnate, acumulate în timp, înregistrate echilibrat pentru obiectivele anunțate, lucrarea va suferi în prezentarea riguros științifică a argumentelor, în interpretarea și formularea corectă a concluziilor.

E. Pentru redactarea celui de al cincilea capitol al lucrării, „Concluzii. Propuneri metodice" (2-4 pagini):

- Precizați în sinteză dacă ipoteza a fost verificată și sub ce aspecte, cât (și de ce doar parțial, pentru unele dintre acestea);
- Pe obiective, formulați concluzii parțiale: realizări, nerealizări, dificultăți, probleme deschise, contribuții metodice aduse;

- Sintetizaţi propunerile proprii, verificate, de optimizare a unor probleme, faţă de metodică, programă, manuale, alte auxiliare, formarea continuă a profesorului, managementul şcolar etc. ;
- Formulaţi aprecieri asupra utilităţii rezultatelor obţinute pentru teorie, practică şcolară, asupra posibilităţilor de extindere sau valorificare a rezultatelor, dovedind astfel că participaţi la inovarea pedagogică, metodică.

F. Anexele lucrării întregesc contribuţia ştiinţifică, metodică expusă în text (capitolul IV), descongestionează textul de anumite detalii concrete, interpretări mai ample (statistice). Astfel, ele pot fi : instrumente utilizate în cercetare (planificarea măsurilor introduse, instrumente ale metodelor – vezi capitolul următor), lucrări semnificative ale elevilor, studii de caz, rezultate semnificative neincluse în text, proiecte unitare de activităţi, modele de mijloace de învăţământ create ş.a.

G. Lista bibliografică finală va cuprinde numai lucrările utilizate în text (nu cea tematică iniţială), va fi redactată după normele ştiinţifice sau sub forma notelor bibliografice.

4. Aţi utilizat corect metodele de cercetare pedagogică ?

- Îmbinaţi categoriile de metode :

  a) Pentru sesizarea problemei, clarificarea bazei teoretice şi a stadiului cercetării ei, formularea ipotezei şi a obiectivelor : tehnicile de documentare şi studiu independent, metodele logice de analiză şi interpretare, tehnici de creativitate individuală şi în grup, metoda comparativă, metoda istorică ;

  b) Pentru acumularea empirică şi ştiinţifică a datelor, în diferite faze ale cercetării : observaţia, analiza produselor activităţii elevilor, analiza documentelor şcolare, tehnicile sociometrice (ancheta, convorbirea, chestionarul, interviul, testul sociometric, metoda aprecierii obiective), metoda biografică, studiul de caz, înregistrarea audiovideo, tehnici de consemnare ;

  c) Pentru introducerea, aplicarea măsurilor ameliorative, de intervenţie educativă, verificarea ipotezei : experimentul pedagogic (constatativ, ameliorativ, de verificare, de dezvoltare), cercetarea-acţiune (panel) ;

  d) Pentru interpretarea parţială sau finală a rezultatelor : metodele de interpretare cantitativă, măsurare (metode, tehnici statistice), metodele de interpretare calitativă, apreciere (metoda diferenţelor, a concordanţelor, a variaţiilor concomitente, a comparaţiei criteriale, a rămăşiţelor, metodele deductive, de interpretare teoretică).

- Observaţia :

  – se consemnează (protocolează) comportamente, răspunsuri, efecte la acţiuni, fapte, intervenţii provocate ;

  – se recurge la un plan anterior conceput, criterial, dar şi cu sesizarea şi reţinerea unor fapte noi, modificate ;

  – se consemnează concomitent cu desfăşurarea, nu ulterior, pentru a preveni selecţia subiectivă a datelor ;

– se consemnează şi eventualele idei conturate, cu rol explicativ, care pot conduce la modificarea ipotezei, a ipotezelor particulare;
– se alcătuieşte planul de observare conform ipotezei, obiectivelor, dar şi a altor aspecte ce pot susţine ipoteza şi care vor fi reţinute selectiv din multitudinea faptelor observabile. Se poate combina cu scala de apreciere a mărimii, gradului de manifestare a fenomenului observat, de la „deloc", la „foarte mult";
– se pretestează grila astfel concepută, pentru decantarea aspectelor legate de criterii, modul de consemnare, volumul posibil de observat ş.a., pentru perfectarea ei ca instrument operaţional;
– se diversifică modul de consemnare: descriptiv, prin bifare, prin calificative, prin semne convenţionale. Dar acestea nu surprind bine nuanţele importante de la efectuarea de interpretări, aprecieri în această fază, efectele măsurilor fiind parţiale;
– se pot completa consemnările dintr-un moment sau se pot corela cu altele din diferite faze sau din final;
– se sesizează o manifestare evidentă, o repetare, un contrast, se conturează întrebări privind cauze sau consecinţe, dacă există o bună pregătire anterioară, o documentare adecvată, o atitudine constructivă a observatorului;
– observaţia spontană trebuie îmbinată cu cea intenţionată, pentru a obţine o orientare spre aspecte ale ipotezei, pe variabile precizate;
– se poate combina, corela cu alte metode, în timpul utilizării: convorbirea, ancheta, testarea, analiza produselor activităţii ş.a.;
– se antrenează spiritul de observaţie (capacitatea perceptivă), ca acţiune de sesizare, identificare, găsire, recunoaştere, distingere, raportare la context în mod rapid şi corect, dar prin dublare cu gândirea analitică, critică, fluentă;
– se înregistrează frecvenţa, intensitatea, succesiunea, relaţionarea, pentru redarea apoi a lor fie descriptiv (elemente, trăsături), fie ca proces (relaţii, dinamică);
– se menţionează constanţa unor factori (variabile independente), în cadrul de referinţă creat, ca o contemplare metodică, provocată, intenţionată, criterială, sistematică, organizată;
– se poate face apel la colaborări: mijloace de înregistrare audiovideo, fişe de tip „protocoale" de observare, grup de observatori;
– se urmăresc problemele în situaţii asemănătoare, dar şi în situaţii diferite, pentru a sesiza constanţa manifestării;
– se impune neintervenţia observatorului în timpul manifestării fenomenului, desfăşurării acţiunilor;
– să se îmbine observaţia spontană (nesistematică, neselectivă, subiectivă, punct de plecare în formularea ipotezei) cu cea ştiinţifică (sistematică, cu ipoteză, cu verificarea pe criterii, cu metode şi instrumente adecvate, pentru diagnoză, explorarea fenomenului);
– observatorul poate fi încadrat direct în grupul experimental, pentru urmărirea participativă, sau poate rămâne în afara lui.

- Studiul, analiza produselor activităţii elevilor

– se studiază orice produs al activităţii independente a elevilor, în clasă sau acasă, sub variate forme, ca răspuns la sarcinile date: compuneri, desene, răspunsuri orale sau scrise, lucrări aplicative, schiţe, notiţe, proiecte, creaţii variate, expoziţii, completări ş.a.;
– nu se confundă cu evaluarea continuă, efectuată de către profesor, cu rol corectiv, formativ în învăţare. Din analiza lor pot apărea idei, constatări, ipoteze privind tema: nivelul elevilor în raport cu obiectivele cercetării, volumul lor, nivelul îndrumării, dificultăţile întâmpinate, efectele măsurilor luate (proporţie, ritm, particularităţi, echilibru), posibilităţi de ameliorare individualizată sau în grup;

– obiectivele urmărite sunt, în special, cele ce dovedesc probleme ale realizării succesului şcolar: nivelul şi modalitatea realizării sarcinilor didactice (educative), afirmarea aspectelor legate de formativ (capacităţi, deprinderi, competenţe), nivelul de înţelegere şi creativitate, efectele măsurilor corective şi de dezvoltare, greşelile tipice şi cauzele lor etc.

- Studiul documentelor şcolare

– se utilizează, în raport cu ipoteza cercetării, pentru analiza comparativă a rezultatelor, a evoluţiei elevilor, a modului de acţiune a factorilor şcolari implicaţi, a experienţelor semnalate;
– se pot studia transversal (pe orizontală, mai multe documente, pe aceeaşi temă) sau longitudinal (în evoluţia lor);
– pot fi combinate mai multe documente şcolare pentru o temă: cataloage, foi matricole, statistici pe probleme, arhiva şcolară, dosarele comisiilor şi catedrelor metodice, analize şi proiecte ale conducerii, documentaţii ale cabinetelor şcolare.

- Convorbirea

– se poate utiliza, clasic sau ca variantă a interviului, anchetei, pentru cercetarea distribuţiei opiniilor, aprofundarea unor date obţinute prin alte metode, pentru sugerarea de noi ipoteze sau verificarea unor constatări;
– se cere alcătuirea unui plan anterior, structurat pe probleme-întrebări, dar care poate fi reorganizat, în timpul discuţiei libere;
– se impune o atitudine naturală în dialog, o elasticitate a desfăşurării, evitarea blocajelor, a situaţiilor artificiale, a manifestării subiectivităţii cercetătorului;
– importante sunt însă climatul de încredere creat şi momentul desfăşurării, pentru acceptarea participării deschise a elevului;
– se înregistrează răspunsurile, atitudinile elevului fie de către un observator neutru, fie prin înregistrarea audiovideo, fie ulterior de către profesor, pe problemele abordate, relevante pentru ipoteză.

- Chestionarul

– se utilizează ca variantă, în scris, a convorbirii sau anchetei, pentru studiu, pentru constatarea unor aspecte ale problemei, prin analiza detaliată a opiniilor, atitudinilor, motivaţiilor, argumentărilor;
– calificativ, întrebările construite pe aspecte ale problemei să fie accesibile, ordonate progresiv, clar formulate, concise, fără ambiguităţi sau „în general", adaptate nivelului elevilor, cuprinzătoare pentru problemă sau selective;
– după modul de formulare, precizare a răspunsurilor, întrebările pot fi: închise (cu răspunsuri exacte), deschise (cu răspunsuri libere, cu exprimarea opiniilor proprii), cu răspunsuri la alegere (prin bifare, subliniere, încercuire a variantei alese dintre mai multe oferite), cu completarea de idei (texte, imagini, grafice, desene), cu explicaţii cauzale, de identificare, de interpretare, simple sau complexe, pe probleme generale sau particulare;
– în construcţie se cere ordonarea logică şi progresivă a întrebărilor, de la cele simple la cele complexe, de la cele închise la cele deschise, de la cele particulare la cele generale, întrebări care solicită diferit formularea răspunsurilor;
– şi alte cerinţe organizatorice sunt necesare:
– echilibrarea întrebărilor introductive cu cele de trecere, cu cele de control (filtru), cu cele de aprofundare a unor aspecte ale problemei, de explicare (cauzală), de identificare, de dezvoltare;

– pornirea cu întrebări interesante, de motivare a elevilor, apoi alternarea şi cu altele neinteresante, dar necesare problemei;
– eliminarea influenţelor între întrebări (efectul halo), prin poziţionarea lor în structura chestionarului;
– stabilirea dozării optime a întrebărilor (cantitativ şi calitativ) pe temă, pe unităţi de timp. De unde şi necesitatea pretestării sale pe un eşantion-pilot;
– codificarea întrebărilor, pentru asigurarea prelucrării cu uşurinţă (ordonare, corelare, echilibrare);
– se impune ca profesorul să aibă o atitudine neutră în aplicare, să nu ofere puncte de sprijin în formularea răspunsurilor, ci doar să-l aplice (ca operator de anchetă), dar poate înregistra diferite aspecte ale comportamentului elevilor, prin combinare cu observaţia;
– chestionarul poate fi repetat în timp („chestionar-panel"), pentru compararea evoluţiei opiniilor, atitudinilor şi studiul efectelor măsurilor experimentale, a influenţelor variate;
– poate fi combinat cu alte metode, ajutând la completarea datelor asupra efectelor, la conturarea unor noi intervenţii, la sesizarea unor dificultăţi ce conduc la noi ipoteze;
– poate fi aplicat, în aceeaşi structură, şi diferiţilor factori implicaţi în cercetare, pentru completarea datelor privind contextul verificării ipotezei, la începutul sau finalul acţiunii;
– totuşi, unii autori îi apreciază mai puţin eficienţa în cercetarea pedagogică, unde domină aspectul formativ, deşi sunt multe aspecte constatative, care pot fi surprinse prin utilizarea chestionarului, alături de celelalte metode de acumulare a datelor. Dar, în interesul intervenţiei educative, este formulată recomandarea că „ori de câte ori putem recurge la observaţia directă, nu trebuie să ezităm".

- **Alte metode de acumulare a datelor** sprijină cunoaşterea, interpretarea fenomenelor, pot conduce la susţinerea sau completarea ipotezei, la organizarea intervenţiilor ameliorative:

– metoda istorică, pentru conturarea sintetică a stadiului evoluţiei, actualităţii temei, pe baza documentării, utilizării diverselor surse (publicaţii, documente);
– studiul de caz, ca metodă clinică, de diagnoză, de evaluare iniţială sau ca situaţii de excepţie, care solicită măsuri diferenţiate sau ilustrează anumite exemplificări acţionale;
– analiza criterială a diverselor documente şcolare, manageriale;
– metoda monografică, drept studiu intensiv al educaţiei într-o zonă anume;
– metoda comparativă, pe criterii, factori, eşantioane, tipuri de măsuri, sisteme educaţionale, etape;
– metode panel, de culegere a datelor pe acelaşi eşantion, în diferite etape de timp, ca cercetare-acţiune;
– metode psihologice de cunoaştere a personalităţii elevilor;
– metode sociometrice de studiu al relaţiilor între membrii eşantionului, al sintalităţii grupului.

- **Experimentul pedagogic, metodic**

– este metoda cea mai complexă, cu acţiuni educative ameliorative de amploare, cu rol dominant în verificarea ipotezei, în construirea de noi ipoteze parţiale, pe parcurs;
– se deosebeşte de experienţa curentă, prin existenţa explicită a ipotezei, definirea variabilelor, a timpului de verificare, a planificării acţiunilor de intervenţie, a modului de consemnare şi interpretare a datelor specifice;
– se corelează cu celelalte metode de organizare, desfăşurare, finalizare sau reproiectare, dezvoltare;
– se stabileşte cu precizie: ce procedee metodice se pot introduce experimental, ce se aşteaptă, în ce condiţii, cum se identifică fenomenul, cum se exprimă datele, cum se verifică validitatea lor, cum se interpretează, cum se disting influenţele variabilelor aleatorii;

– se poate organiza şi „experimentul critic", în condiţii speciale de verificare a ipotezei sau se pot introduce şi unele perturbaţii, pentru a vedea rezistenţa la schimbările bruşte sau pot fi alternate grupele experimentale şi de control;
– tipurile de experimente pot varia după: etapele cercetării (constatativ, aplicativ-formativ, de verificare), persoanele antrenate (individual, colectiv), condiţiile de aplicare (natural, în procesul educaţiei şi de laborator), problematica pedagogică (educativ, instructiv), timpul afectat (de scurtă durată sau de lungă durată);
– se pot antrena trei categorii de variabile:

a) independente:

• după stabilirea ipotezei, ca elemente teoretice (concepte) sau practice;
• au valoare activă, experimentală, stimulativă;
• sunt cele introduse „de intrare" (scopuri, mijloace, condiţii, măsuri), dirijate, urmărite după plan;
• determină stabilirea strategiei de cercetare;
• se stabilesc după importanţă, prioritate, volum, frecvenţă, după priorităţi, importanţă, dificultăţi, apoi se verifică iar ipoteza;

b) dependente:

• au valoare pasivă, ca răspuns la acţiunea celor independente, rămân de explicat ca efecte ale primelor;
• se urmăresc, se verifică evoluţia lor prin aplicarea „testului criterial" (grila de observaţie), dar şi pe parcurs sau în final, pentru comparaţie;
• se consemnează, interpretează efectele pozitive şi negative, aşteptate şi neaşteptate, principale, secundare;
• sunt vizate şi alte cauze care determină aceleaşi efecte sau efecte prin contrast;

c) intermediare, care mijlocesc relaţiile dintre cele independente şi cele dependente, fiind de natură psihică socială;

d) perturbatoare, aleatoare, parazite, neprogramate, ca elemente de interacţiune între celelalte variabile şi produc efecte diferenţiate în aplicare (condiţii de climat, ergonomice, experienţe individuale, factori extraşcolari ş.a.).

Trebuie să fie şi ele testate, verificate, pentru a le micşora influenţa, prin omogenizarea eşantionului, conştientizarea lor, găsirea de echivalenţe dirijate.

– alegerea eşantionului, asupra căruia se aplică măsurile experimentale, este o problemă centrală, pentru verificarea adecvată a ipotezei, validarea rezultatelor obţinute prin măsurile pedagogice introduse şi atunci se impun:

a) cerinţe în stabilirea eşantionului reprezentativ pentru ipoteză:

• să fie omogen, din perspectiva temei, la acelaşi nivel iniţial în problemă, fără a şterge particularităţile individuale (o clasă);
• să fie eterogen în compoziţie, cu particularităţi individuale, ca mediu de provenienţă;
• ca număr de subiecţi, poate fi o clasă obişnuită (în cercetarea-acţiune, în sistem panel) sau 2-3 clase echivalente, paralele;
• aceleaşi norme de constituire se aplică şi grupelor (claselor) de control, dar fără a afecta realizarea unitară a obiectivelor (împărţirea unei clase în două grupe este nedorită);
• stabilirea unitară a tehnicilor de control al variabilelor perturbatorii şi urmărirea lor la cele două grupe-eşantion (randomizarea eşantionului, în mod aleatoriu, întâmplător);

b) ca tehnici, procedee de stabilire, antrenarea eșantioanelor pot fi:

• tehnica grupului unic (clasă), în cercetarea-acțiune, ca eșantionare fixă, constantă, cu stabilirea timpilor de verificare, cu măsurarea diferenței între rezultatele finale și nivelul inițial, cu faze intermediare;

• tehnica grupelor paralele (echivalente), de experiment și de control, omogene, în care măsurile se introduc numai la una dintre ele și apoi se confruntă efectele la ambele;

• tehnica rotației factorilor, variabilelor independente, la cele două grupe (subeșantioane), cu interpretarea comparativă a efectelor măsurilor introduse, după anumite etape, criterii;

• tehnica eșantionării prin stratificare pe criteriile stabilite și apoi alegerea unui eșantion reprezentativ, la nivelul fiecărui strat și în continuare, până la obținerea eșantionului final, din însumarea selectărilor succesive;

• tehnica selecției descrescânde, de la „populația-țintă" la un eșantion reprezentativ din această populație, până la indivizi reprezentativi;

• tehnica randomizării, a stabilirii aleatorii, probabiliste a membrilor eșantionului, prin diverse procedee: tragerea la sorți, alegerea fiecărui al N-lea din tabele variate;

• tehnica menținerii unei variabile parazite comune (vârstă, sex, mediu, profil școlar), la aceleași grupe (clase);

• tehnica sondajului statistic, prin apelul la aplicarea unor indici statistici, privind tendința centrală și variabilitatea.

- aplicarea, utilizarea experimentului evidențiază ca limite:
- dificultatea delimitării variabilelor și a relațiilor lor, fără a face abstracție de celelalte, de efectele lor;
- este imposibilă cuprinderea tuturor variabilelor necesare;
- nu se poate repeta, în condițiile educației, situațiile fiind unice în structurarea, desfășurarea, evoluția lor;
- educația presupune scopuri posibile, care nu se supun rigorilor experimentale (aspectele formative, educative);
- inferențele, generalizările rezultate la o populație mai mare sunt riscante, prin particularitățile individuale variate;
- acționează și restricții morale: nu pot fi introduse măsuri care ar avea efecte negative asupra elevilor în formare;
- sunt prezente și restricții tehnice: privind posibilitățile reale școlare în organizarea experimentelor, în înregistrarea datelor de către profesor, în măsurarea cantitativă a rezultatelor, educația fiind mai ales o problemă de calitate;
- pedagogia nu poate utiliza experimentul, după toate regulile sale științifice, ea fiind chiar caracteristică astfel ca o „știință cvasiexperimentală", pentru că: experimentatorul nu poate provoca și controla o situație educativă, nu o poate repeta, nu-i poate dirija complet evoluția, nu poate interveni în procesul intim al formării, izolarea unui fapt nu garantează și manifestarea lui identică în practică, variabilele independente și dependente sunt greu observabile și măsurabile, nu se poate realiza cunoașterea perfectă a situațiilor, exprimă mai mult o intenție de realizare, poate lua forma unor planuri preexperimentale sau cvasiexperimentale, ca în cercetarea-acțiune, cu urmărirea aceluiași fenomen la intervale diferite;
- efectul măsurilor introduse nu se conturează, sesizează cu ușurință: fie nu este sesizat la timp, fie nu se introduce corect în context, fie nu se produce, fie s-ar fi produs oricum, fie se conturează alt efect decât cel așteptat, fie se produce numai în anumite condiții, fie este rezultatul unor factori neglijați;

- în conceperea, realizarea experimentului apar numeroase greşeli:
  • căutarea cu orice preţ a confirmării unor cunoştinţe;
  • confuzia între tehnica experimentului şi complexitatea educaţiei;
  • subiectivitatea educatorului manifestată în experiment;
  • observarea faptelor, elaborarea ipotezelor, organizarea experimentului, culegerea şi interpretarea datelor ca „fizicienii";
  • acordarea unei importanţe egale tuturor faptelor, fără ipoteze;
  • nu orice experiment proiectat se poate aplica în educaţie;
  • neaplicarea corectă a tehnicilor de alegere a eşantionului;
  • tendinţa subiectivă a celor antrenaţi în selecţia eşantionului, în aplicarea metodelor, în consemnarea şi interpretarea datelor;
  • manifestarea impreciziei, cauzată de slaba documentare, construirea metodologiei, sesizarea efectelor;
  • interpretarea greşită a datelor după propriile aşteptări sau prejudecăţi, analiza insuficientă a datelor, analiza prea detaliată, analiza predominant statistică, exagerarea generalizării;
  • influenţarea efectelor de prezenţa observatorului;
  • limitarea la faza de prestare sau cea constatativă sau la aspecte parţiale ale experimentului ş.a.

- **Metode de interpretare cantitativă a rezultatelor elevilor**

  – prezintă drept caracteristici generale: presupun ordonarea, sistematizarea, corelarea datelor obţinute, gruparea lor pe criterii, exprimarea statistică a relaţiilor între variabile, studiul efectelor interacţiunii între variabile, studiul posibilităţii reformulării sau completării ipotezei şi măsurilor experimentale, formularea de concluzii şi luarea de decizii, formularea de predicţii asupra evoluţiei;
  – se poate utiliza numărarea cazurilor similare, a răspunsurilor asemănătoare sau raportarea la colectiv (a câta parte este din mărimea totală) sau calcularea procentajului;
  – se poate recurge la diferite scale: scala de măsurare (cu definirea indicatorilor de analiză şi cuprinderea valorilor pe aceşti indicatori), scala nominală (clasificarea după un criteriu – da/nu, şcoală urbană/rurală), scală ordinală (cu exprimarea gradului de afirmare – deloc, puţin, mult, foarte mult sau uneori, adesea, frecvent, foarte frecvent), scală de interval (încadrarea datelor în grupe de valori – calificative, note şcolare);
  – se poate recurge la calcularea unor valori reprezentative: media aritmetică (drept expresie cantitativă a nivelurilor individuale de afirmare a unui indicator în colectiv), mediana (cu găsirea mijlocului unei serii ordonate, grupate, de valori obţinute pe indicatorul ales), quartilele (cu stabilirea cuprinderii valorilor în cele patru părţi ale întregului, 0-25%, 25-50%), decilele (cu ordonarea datelor în celelalte zece părţi egale ale seriei, pe un indicator), modulul (cu găsirea valorii cel mai frecvent întâlnită, într-un anumit interval);
  – se poate aplica şi calcularea unor indicatori ai variaţiei, împrăştierii rezultatelor individuale, în jurul valorii centrale: amplitudinea (ca diferenţă între cele două valori, mărimi extreme obţinute), abaterea (diferenţa fiecărei mărimi obţinute de la nivelul mediu), dispersia şi abaterea-tip (măsurarea împrăştierii faţă de mijlocul intervalului), coeficientul de variabilitate (pentru măsurarea gradului de omogenitate a colectivităţii);
  – studierea legăturilor dintre fenomene se poate face prin metode analitice: corelaţia liniară (calcularea coeficientului de corelaţie, a gradului de legătură între variabile, după gruparea, ordonarea lor), regresia (studiul modificărilor unei variabile, sub influenţa alteia), raportul de corelaţie (ca expresie a intensităţii corelaţiei între variabile);

- studierea legăturilor dintre fenomene prin metode neparametrice, în cazul unei distribuții anormale a caracteristicilor: tabelul de asociație și coeficientul de asociație (în cazul indicatorilor de tip alternativ – da/nu), coeficientul de corelație a rangurilor (ordonarea crescătoare/descrescătoare a valorilor obținute și compararea șirurilor, pe indicatori), coeficientul de corelație reciprocă (studiul particularităților calitative care nu pot fi măsurate nici chiar prin ordonare);
- raportarea la un barem, ca un sistem de valori etalon, standard, sistem de referință, pentru eșantionul stabilit este utilă practicii;
- pentru vizualizare, se recurge la reprezentarea grafică a rezultatelor prin: diagrama de structură (reprezentarea părților dintr-un întreg, în cerc), diagrama de comparație (ilustrarea prin coloane verticale, raportate la un etalon de mărimi), încadrarea în sistemul de referință al axelor rectangulare – abscisă și ordonată (prin histogramă sau poligon de frecvență sau curbă de distribuție a frecvențelor).

- **Metode de interpretare calitativă a rezultatelor elevilor**

- metoda diferențelor, între evaluarea finală, în posttestare și evaluarea inițială, în pretestare sau studiul constanței consecințelor, a manifestărilor fenomenului, când se suprimă anumite măsuri sau când două eșantioane, fenomene au toate măsurile comune, dar la unul nu se produce un anume efect;
- metoda variației concomitente, cu stabilirea relației directe între fiecare măsură introdusă și efectele ei și apoi între toate sau presupunerea că, dacă există relații cauzale între două fenomene, atunci variația unui fenomen va provoca o variație similară și la celălalt;
- metoda concordanței se bazează pe stabilirea cauzei comune, când mai multe manifestări ale fenomenului au o singură împrejurare comună, după eliminarea altora verificate;
- metoda rămășițelor este utilizată pentru a aprecia că, dacă o parte a unui fenomen este efectul unei părți a împrejurării anterioare, atunci restul fenomenului este efectul restului de împrejurări sau în cazul apariției unor noi situații în timpul experimentului și analizate ca abateri, cu formularea de noi ipoteze;
- în interpretarea calitativă, apar ca greșeli frecvente generalizarea facilă, pe bază de observație și eșantioane mici, presupunerea că orice relație între două variabile este neapărat o relație cauză – efect, minimalizarea rolului sistemului de cauze și a diferitelor categorii de efecte (inclusiv prin contrast), formularea de noi ipoteze după date incomplete sau simple interpretări ș.a.

5. Pregătiți adecvat și susținerea lucrării!

- Verificați din nou dacă ați elaborat adecvat lucrarea, raportându-vă și la criteriile de recenzare și evaluare a acesteia (*cf.* Metodologia M.E.N.):
- Tema: importanța ei teoretică și practic-aplicativă, rigurozitatea și precizia delimitării problemei, tipul de probleme abordate;
- Documentarea științifică: oportunitatea bibliografiei în raport cu tema, actualitatea informațiilor, prelucrarea informațiilor, citarea corectă a surselor, consemnarea bibliografiei conform normelor;
- Ipoteza: formularea clară și corectă a ceea ce se urmărește a se demonstra în lucrare, după tipul cercetării, precizarea obiectivelor;

– Structura: concordanţa structurii cu tema tratată, succesiunea logică a capitolelor şi subcapitolelor, caracterul unitar al lucrării şi al fiecărui capitol, ponderea aspectelor practice, proporţia părţilor;
– Conţinutul: fundamentarea ştiinţifică, psihopedagogică a problemei, încadrarea temei în teoria pedagogică, corelarea organizării şi a metodologiei cu specificul cercetării, caracterul sistematic al tratării cu obiective clare, ordinea logică şi cronologică a cercetării sau tratării, reprezentativitatea colectivelor de experimentare şi control, rigurozitatea şi valoarea experimentelor şi/sau observaţiilor efectuate în scopul verificării ipotezei, înregistrarea, măsurarea şi prezentarea ştiinţifică a datelor culese, prelucrarea şi corelarea datelor, evaluarea şi compararea datelor iniţiale şi finale, interpretarea corectă a rezultatelor, formularea clară a concluziilor privind confirmarea sau infirmarea ipotezei, aplicabilitatea rezultatelor lucrării, legătura concluziilor cu conţinutul, oportunitatea propunerilor şi perspectivelor formulate, claritatea probelor şi datelor din anexe, corelarea lor cu tratarea problemei;
– Forma lucrării: stilul şi prezentarea, corectitudinea exprimării, aspectul estetic ş.a.;

- Respectaţi apoi, în susţinerea lucrării, în cadrul şedinţei publice organizate, după o schiţă prealabilă sintetică, 20-25 minute, cerinţele:

– Precizaţi clar tema aleasă şi motivarea alegerii ei;
– Inventariaţi succint principalele probleme ale temei, aspecte rezolvate şi nerezolvate în literatura prelucrată, cu punctarea poziţiei critice proprii;
– Prezentaţi clar, concis ipoteza de lucru, obiectivele şi metodologia cercetării, tipul de cercetare, organizarea ei;
– Prezentaţi sintetic, cu argumente pertinente, demonstraţii, în stil constructiv principalele rezultate obţinute, pe obiectivele urmărite, cu valoare ameliorativă pentru practică, metodică;
– Prezentaţi succint concluziile, subliniind contribuţia proprie adusă faţă de realitatea metodică, de teoria existentă, perspectivele de dezvoltare a temei, problemele deschise;
– Încadraţi şi valoarea anexelor în demonstrarea contribuţiei aduse, în consolidarea argumentării;
– Justificaţi respectarea normelor deontologice în elaborarea lucrării, prezentând şi dosarul acesteia (toate materialele, încercările, variantele acumulate în alegerea temei, în documentare, în organizarea cercetării, în acumularea datelor de verificare a ipotezei, variante de redactare, interpretări ale rezultatelor ş.a.);

- Evitaţi dintre greşelile tipice în susţinerea lucrării:

– nepregătirea din timp a rezumatului, pentru timpul acordat;
– blocajul emoţional necontracarat prin puncte de sprijin (scheme);
– neprezentarea prioritar orală, pentru convingerea şi lecturarea rezumatului;
– neevidenţierea principalelor argumente, pe obiective şi punctarea concluziilor adecvate;
– accentul pe prezentarea teoriei şi în mod necritic;
– prezentarea într-un stil impersonal, fără marcarea propriei contribuţii ş.a.

SUCCES!

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ANEXA 2

UN GHID PRACTIC AL AUTOFORMĂRII MANAGERIALE A PROFESORULUI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1. Managementul schimbării

- Definiţi clar obiectivele noi şi discutaţi-le cu elevii (dirigintele, părinţii);
- Obişnuiţi elevii să găsească mai ales aspectele pozitive decât cele negative;
- Creaţi condiţii elevilor de a se exprima liber, nu blocaţi ideile;
- Nu faceţi apel numai la raţiune, pentru că există şi intuiţia, creaţia;
- Preîntâmpinaţi şi combateţi timiditatea, neîncrederea, defensiva, teama de eşec, necomunicarea ideilor şi sugestiilor, neimplicarea, dezinteresul;
- Utilizaţi relaţiile interpersonale din clasă pentru majoritatea sarcinilor de rezolvat, ca şi controlul comun, discutarea problemelor şi a rezultatelor;
- Valorizaţi toţi elevii, după particularităţile lor, chiar încă necunoscute în clasă;
- Oferiţi elevilor alternative de dezvoltare proprie sau valorificaţi sugestiile lor pentru activitatea dumneavoastră;
- Dovediţi consecvenţă în aplicarea ideilor, soluţiilor, deciziilor;
- Utilizaţi semnalele din educaţia nonformală şi informală pentru afirmarea elevilor şi împlinirea succesului;
- Asumaţi-vă răspunderea împreună cu clasa, în luarea unor decizii de risc;
- Creaţi un climat democratic şi de încredere în clasă;
- Autoanalizaţi-vă dacă sunteţi un manager care să introducă schimbarea în activitatea la clasă, la disciplina dvs.: care sunt punctele tari şi slabe şi care ar putea fi metodele de autoformare potrivite.

2. Managementul comportamentului eficace

- Acordaţi atenţia cuvenită formării culturii manageriale, pentru a conduce educaţia, instruirea elevilor;
- Nu absolutizaţi valoarea pregătirii de specialitate, ca fiind generatoare şi de competenţe manageriale;
- Nu exageraţi rolul experienţei empirice, ignorând raţiunea, teoria;
- Convingeţi-vă că procesul managerial solicită informaţii din domenii corelate şi procedaţi în consecinţă;
- Nu este suficient să aveţi doar informaţii manageriale în sistem, ci să le convertiţi într-o concepţie, un stil, în competenţe practice;
- Deveniţi model pentru elevi, atunci când aceştia apreciază aspectele vizibile ale culturii dvs., în motivarea acţiunilor, în perfecţionarea calităţilor personale, în afirmarea creativă, în coordonarea acţiunilor şi resurselor;
- Căutaţi să deveniţi nu numai lider formal, ci şi informal, recunoscut de elevi;
- Fiţi atenţi la calităţile personale care sunt urmărite şi luate ca model de către elevi: energia, iniţiativa, echilibrul emoţional, sinceritatea, obiectivitatea, respectul, comunicarea eficientă, dorinţa de perfecţionare, căutarea de soluţii optime, utilizarea diferenţiată a metodelor, coordonare ş.a.;

- Dacă aveţi un temperament coleric, controlaţi-vă impulsivitatea, aplecaţi-vă asupra obiectivelor operaţionale, reduceţi inegalitatea acţională, valorificaţi-vă corect forţa de acţiune, cooperarea;
- Dacă aveţi un temperament sangvinic, fiţi atent la instabilitatea în relaţii, la tendinţa de a fi impresionabil şi a genera tensiuni, dar valorificaţi-vă mobilitatea, forţa, echilibrul, stăpâniţi-vă tendinţa spre superficialitate;
- Dacă sunteţi flegmatic, valorificaţi-vă echilibrul, calmul, perseverenţa, cumpătarea, realismul, spiritul practic, dar perfecţionaţi-vă sau compensaţi reactivitatea scăzută, slaba afectivitate;
- Stabiliţi-vă criterii de observare, analiză a acţiunilor, situaţiilor, cazurilor;
- Sesizaţi la timp factorii care influenţează pozitiv sau negativ;
- Când greşiţi, recunoaşteţi şi corectaţi-vă în mod firesc în faţa elevilor;
- Nu păstraţi mereu o ţinută formală, dar nici nu exageraţi cu permisivitatea în decizii, acţiuni;
- Ca să răspundeţi eficient la o situaţie concretă, împletiţi autoritatea cu responsabilitatea, dozarea criteriilor impuse cu libertatea elevilor, conexiunea inversă, orientarea spre rezultate;
- Evitaţi volumul mare de sarcini, prin ierarhizarea lor;
- Veţi lucra eficient cu elevii, dacă îi veţi cunoaşte bine, veţi dovedi priceperea de a-i mobiliza, a-i motiva, a realiza climatul participativ, comunicarea, informarea;
- Nu confundaţi (limitaţi) competenţa managerială cu volumul de informaţii în domeniu, nici cu capacităţile intelectuale, nici cu autoritatea învestită. Ea apare numai în procesul managerial, în realizarea conducerii efective a activităţii.

3. Managementul proiectării

- Realizaţi o analiză profundă a rezultatelor anterioare, prin metodele date, pentru a desprinde perspectivele;
- Definiţi în mod adecvat obiectivele de diferite tipuri ale condiţiilor concrete;
- Rezolvaţi relaţia obiective-sarcini, acţiuni, pentru a nu formula alte sarcini sau sarcini la modul general, valabile oricând, oriunde;
- Precizaţi în sistem acţiunile la un obiectiv, atât pentru elevi, cât şi pentru dvs.;
- Analizaţi, valorificaţi adecvat categoriile de resurse, nu numai cele informaţionale;
- Asiguraţi diferitele condiţii pentru participarea, implicarea elevilor;
- Îmbinaţi corect diagnoza cu prevederea, apoi cu planificarea-proiectarea şi programarea;
- Elaboraţi proiectele, programele în mai multe variante, pentru ca apoi să decideţi asupra celei eficiente;
- Stabiliţi şi criteriile de măsurare, de apreciere a îndeplinirii obiectivelor;
- Prevedeţi dificultăţile, greşelile tipice posibile şi formulaţi variante de rezolvare;
- Preveniţi, în loc să combateţi, diferite efecte negative, comportamente, influenţe;
- Realizaţi o listare a situaţiilor problematice ale activităţii şi soluţii adecvate;
- Utilizaţi în sistem şi alternativ metodele de proiectare, surprinzându-vă elevii prin varietatea stilului de acţiune;
- Deduceţi, organizaţi mai multe programe operative de rezolvare a diferitelor obiective ale activităţii, pe situaţii, pe probleme, pe lângă proiectul general;
- Feriţi-vă ca planul, proiectul actual să nu fie identice cu cele anterioare sau inadecvate specificului clasei;

- Discutaţi la începutul activităţii (semestru, capitol) proiectele cu elevii şi adaptaţi-le după sugestiile lor;
- Trataţi proiectarea ca fiind strâns legată de decizie, respectându-i deci condiţiile, etapele;
- Realizaţi un portofoliu propriu cu modele ale diferitelor categorii de proiecte la disciplina dvs., pentru a vă afirma apoi raţionalitatea, creativitatea, dezvoltarea prin cercetare.

4. Managementul organizării activităţii

- Realizaţi o listă a obiectivelor pe etape, situaţii şi programaţi acţiunile dozând timpul necesar;
- Stabiliţi prioritătile şi organizaţi resursele, condiţiile, activitatea elevilor;
- Realizaţi sarcinile în ordinea lor logică, didactică, la momentul oportun al învăţării;
- Îmbinaţi sarcinile atribuite întregii clase cu cele pe grupe şi cu cele individualizate;
- Prevedeţi circulaţia eficientă a informaţiilor asupra activităţii, elevilor, ca şi a reţelelor de comunicare;
- Acordaţi atenţie relaţiilor între elevi în timpul activităţii: nu minimalizaţi relaţiile informale;
- Diversificaţi, alternaţi tipurile de activităţi, situaţii ca elevii să-şi menţină atenţia, motivaţia participării;
- Anticipaţi acţiunile elevilor pe categorii de obiective şi oferiţi îndrumările adecvate;
- Grupaţi întrebările referitoare la „cine": cine răspunde, cine rezolvă anumite sarcini, cine poate primi responsabilităţi în activitate;
- Grupaţi întrebările referitoare la „ce": ce este de făcut pentru fiecare obiectiv şi clasă, ce ar trebui prevenit şi combătut, ce condiţii sunt necesare etc.;
- Definiţi realizarea procesuală, situaţională a organizării activităţilor;
- Realizaţi schematic derivarea activităţii în etape, sarcini, acţiuni, situaţii, operaţii de predare-învăţare-evaluare.

5. Managementul influenţării, motivării

- Sesizaţi, analizaţi şi învăţaţi din erorile, greşelile elevilor, căci sunt şi oglinda muncii dvs.;
- Nu insistaţi să pledaţi în faţa elevilor că disciplina dvs. este cea mai importantă în formarea lor;
- Evitaţi să consideraţi murmurul din clasă, mişcarea elevilor, căutarea în manual în timpul predării ca lipsă de interes, de atenţie. Convingeţi-vă de cauze, conţinutul acestora şi chiar stimulaţi;
- Ajutaţi elevii să ia decizii raţionale, completându-le informaţiile, soluţiile de rezolvare, argumentele;
- Utilizaţi umorul, pauza, tăcerea în momentele tensionate sau concentraţi-vă pe alte probleme care calmează;
- Nu respingeţi ideile elevilor, diferite de ale dvs.; utilizaţi-le, stimulaţi producţia lor;
- Mai eficient este să fiţi ferm cu elevii la început, devenind mai relaxat apoi;
- Pregătiţi activităţile în amănunt, căci elevii sesizează şi utilizează descumpănirile dvs.;

- Pregătiţi exemple, soluţii, sarcini alternative pentru diferite situaţii, elevi;
- Dovediţi fermitate şi consecvenţă în aplicarea sancţiunilor;
- Evitaţi confruntarea cu elevii în faţa clasei: vor primi noi aliaţi;
- Încurajaţi elevii să relateze ceea ce percep ei şi cum din stările tensionale din clasă;
- Precizaţi elevului detaliile realizării pentru care este recompensat;
- Precizaţi elevilor standardele de atins, efortul ce trebuie depus, modalităţile de îndeplinire a sarcinilor, pentru a primi o apreciere pozitivă;
- Comparaţi performanţele actuale cu cele anterioare şi anticipaţi-le pe cele viitoare;
- Centraţi atenţia elevilor pe comportamentul propriu, desfăşurat în realizarea performanţelor şi întăriţi-l pe cel dezirabil;
- Nu analizaţi performanţa unui elev prin prisma performanţelor colegilor, întărind astfel competiţia, rivalitatea;
- Convingeţi elevii că patru elemente sunt esenţiale pentru succes: scopul clar, înţelegerea şi acceptarea valorilor cuprinse în sarcini, alcătuirea şi respectarea unui proiect de acţiune, utilizarea adecvată a resurselor necesare.

6. Managementul comunicării

- Reţineţi că deprinderile de comunicare eficientă se dobândesc şi se perfecţionează continuu;
- Înainte de a comunica un mesaj, anticipaţi moduri de receptare, efecte posibile;
- Întrebaţi-vă dacă veţi fi înţeles de către toţi elevii, cât, în ce mod, cum şi adaptaţi-vă discursul sau alternaţi, combinaţi tipurile de comunicare;
- Căutaţi, sesizaţi diferitele ecouri ale comunicării asupra elevilor, chiar în timpul desfăşurării ei şi reglaţi acţiunea. Solicitaţi chiar aprecieri ale lor;
- Când comunicaţi informaţii, mesaje, autoverificaţi-vă, autoapreciaţi-vă cu obiectivitate calitatea, organizarea, diversificarea, accesibilitatea celor transmise;
- Atunci când proiectaţi comunicarea prevedeţi ce reacţii doriţi de la elevi, ce să reţină, ce să simtă, ce să facă, cum să facă, ce să răspundă, ce nivel de receptare au, ce i-ar interesa, cum i-aţi putea motiva pentru audiere;
- Pentru ca elevii „să vadă" ideile expuse şi să-i atrageţi, să-i convingeţi, să le menţineţi concentrarea atenţiei, ajutaţi-vă de exemple concrete, analogii, imagini cunoscute, suport audiovizual, dar şi de gestică, mimică, accent, ton;
- Faceţi ca elevii să se simtă egali cu dvs., ca parteneri în rezolvarea problemelor, explicare, interpretare;
- Nu limitaţi comunicarea numai la transmiterea informaţiilor în partea clasică a lecţiilor, ci în toate etapele ei, pentru aprofundare, reluare, aplicare, corelare;
- Evaluaţi rezultatele, efectele şi timpul actului comunicării, nu numai la sfârşit sau mai târziu, tocmai pentru a vedea dacă trebuie să faceţi schimbări;
- Exersaţi cu elevii avantaje ale ascultării atente, întărindu-le motivele: devin mai informaţi, evită consecinţe negative, devin mai inteligenţi, pot schimba atitudini, obţin succes, înţeleg mai bine. Dezbateţi şi efectele negative;
- Exersaţi cu elevii procedee de ascultare atentă: prin tăcere, fixarea unor obiective, punerea de întrebări, corelarea cu semnalele nonverbale şi paraverbale, autostăpânirea reacţiilor negative, evitarea răspunsurilor imediate ce întrerup, ignorarea factorilor perturbatori;

- Evitaţi să utilizaţi argoul, jargonul, eufemismele, trivialităţile, pleonasmele, limbajul abstract, exprimarea vagă sau incompletă, clişeele, neologismele inaccesibile, ironia;
- Exersaţi cu elevii interpretarea transmiterii de mesaje fără cuvinte prin expresia ochilor, feţei, ţinutei, posturii, gesturilor, mimicii, vocii, mişcărilor;
- Orientaţi sau dinamizaţi discursul, apelând la expresii de atenţionare: „Vedeţi...", „Imaginaţi-vă...", „Ascultaţi...", „Ce surprinzător!", „Ce frumos!";
- Evitaţi modalităţile greşite de argumentare: generalizarea pripită, argumentarea relativă la persoană, utilizarea lipsei de cunoaştere a problemei de către elevi, argumentul autorităţii, repetarea într-o altă formă a argumentului iniţial, argumentul „în cerc" ori „sau-sau", ocolirea problemei de demonstrat, argumentul compătimirii, argumentul autorităţii, argumentul forţei, utilizarea unei cauze false, analogii neconcludente, utllizarea ambiguităţii;
- În timpul comunicării menţineţi un contact vizual permanent cu elevii, realizaţi o expunere liberă, manifestaţi-vă firesc pentru detensionare, elevii să simtă pasiunea în expunere;
- Utilizaţi analogii, un limbaj accesibil, punctaţi ideile principale, formulaţi ipoteze şi întrebări deschise, evitaţi divagaţiile şi clişeele verbale;
- În timpul expunerii verificaţi înţelegerea adresând întrebări de control, de explicare, de dezvoltare, de interpretare;
- Cereţi elevilor să formuleze şi ei întrebări, să coreleze cu informaţii deja ştiute, să formuleze întrebări-problemă sau judecăţi de valoare, să reformuleze;
- Utilizaţi alternative în modul de prezentare a noilor probleme, folosind criteriul problemă – soluţie (întâi se prezintă problema şi se descoperă apoi soluţia) sau criteriul cauză – efect, criteriul cronologic, criteriul slab – tare (prin comparare), criteriul cerinţă – realizare ş.a.;
- Alternaţi modul de structurare a conţinutului comunicării: fie prezentând la început tema şi scopul şi apoi detalierea lui, fie prezentaţi la sfârşit tema şi scopul, fie prin analogie cu teme cunoscute, fie prin căutarea răspunsurilor la formularea ei ca situaţie-problemă, fie pe secvenţe şi concluzii parţiale, fie ca răspuns la întrebări iniţiale şi anunţate ca plan, fie prin combinare cu mijloace auxiliare de informare şi susţinere demonstrativă etc.;
- Controlaţi-vă modul cum comunicarea nonverbală şi paraverbală însoţeşte discursul: varierea volumului vocii, adecvarea ritmului vorbirii, claritatea pronunţării, gestica de aprobare şi dezaprobare, utilizarea tăcerii semnificative;
- Învăţaţi să ascultaţi elevul, după cum le cereţi şi dvs. acelaşi lucru: orientaţi-vă atenţia către el, stimulaţi-l prin nonverbal, manifestaţi răbdare, nu interveniţi des, nu adresaţi „expresii ucigaşe", puneţi întrebări de clarificare în final, oferiţi unele puncte de sprijin pe parcurs, lăsaţi-l să folosească surse de informare, subliniaţi aspectele pozitive, sugeraţi posibilităţi de aprofundare ulterioară.

7. Managementul relaţiilor

- Zâmbiţi şi menţineţi contactul vizual cu toţi elevii, întreaga activitate;
- Controlaţi-vă ţinuta, vestimentaţia conform normelor profesiunii şi aşteptărilor elevilor;
- Respectaţi normele de politeţe şi etichetă, folosiţi numele elevilor;
- Ascultaţi cu atenţie ce spun elevii, nu vorbiţi nici prea tare, nici prea încet;
- Lăsaţi să vorbească faptele dvs.: elevii, conducerea şcolii vor sesiza rezultatele;
- Raportaţi ceea ce se face în clasă şi la aşteptările, obiectivele, stilul şcolii, al managerilor ei;

- Cunoașteți așteptările care se formulează asupra dvs. din partea elevilor, colegilor, părinților, managerilor școlii;
- Consultați-vă periodic cu aceștia sau oferiți sugestii, dar nu cereți îndrumări inutile;
- Nu „pârâți" elevii la diriginte, părinți, directori sau pe ceilalți profesori ai clasei. Acceptați partea dvs. de vină, fiți sever cu propria persoană;
- Când sunteți criticat: nu vă enervați, ascultați cu atenție, cereți exemple sau argumente, relatați succint punctul personal de vedere, corectați cu tact, evidențiați neconcordanțele de înțelegere, chiar mulțumiți, puneți în practică măsurile corective acceptate, faceți împreună analiza unor situații;
- Critica dvs. îl ajută pe elev dacă: este făcută individual, el este atent și pregătit să fie receptiv, sunteți calm, vă referiți doar la comportamentul său, îl ajutați să perceapă corect, este formulată la timp, arătați înțelegere, limitați numărul observațiilor făcute aceloraşi elevi, propuneți măsuri corective pe înțelegerea elevilor;
- Cercetați cauzele tensiunii sau conflictului interpersonal (profesor – elevi, elevi – elevi), înainte de a da o rezolvare: prejudecată și părtinire, agresivitate și încăpățânare, sensibilitate și jignire, mod de percepere și sistem propriu de valori, puncte de vedere diferite, competiția, neînțelegeri din lipsa de comunicare, așteptări neconfirmate;
- Evitați, preveniți tensiunile, conflictele dvs. cu elevii: nu stabiliți așteptări prea înalte, faceți mai puține promisiuni, discutați așteptările reciproce, ascultați motivele comportamentelor, nu recurgeți cu ușurință la sancțiune sau moralizare, nu căutați vinovați, ci soluții;
- Mediați conflictul între elevi: ascultați ambele părți, ajutați-i să se asculte reciproc, evidențiați momentul și cauza apariției neînțelegerilor, căutați împreună soluțiile și discutați-o pe cea mai bună, urmăriți aplicarea ei, uniți-i asupra unui obiectiv comun, inversați rolurile între ei;
- Uitați de alte cauze stresante și creați o atmosferă caldă în clasă;
- Echilibrați: elevii să știe și să simtă că dvs. conduceți clasa, dar să simtă că îi tratați ca pe niște egali ai dvs.;
- Încurajați elevii să vă comunice orice îi frământă, dați-le răspunsuri realiste și sfaturi pe măsura posibilităților de realizare;
- Nu persistați în menținerea primelor impresii asupra elevilor sau a unor prejudecăți. Nu uitați că elevii evoluează continuu;
- Nu formulați așteptări prea înalte față de elevi, ca apoi să-i criticați, să vă manifestați nemulțumirea;
- În antrenarea elevilor ca învingători: echilibrați factorii cognitivi (acumulare de informații, consultarea, atenția, flexibilitatea gândirii, organizarea cunoștințelor), cu cei afectivi (controlul emoțiilor negative, al oboselii), cu cei relaționali (studiul stilului altor performeri), atitudinali (dorința de reușită, combativitatea, respectarea normelor, angajarea, voința de autodepășire) și cu imaginea de sine (punctele tari și cele slabe);
- Alternați, combinați mijloacele de influențare: autoritatea competenței sau/și persuasiunea (sfatul) sau/și constrângerea sau/și argumentarea;
- Utilizați expresii încurajatoare („Mergi bine", „Ai găsit un drum bun", „Ai gândit corect", „Vezi că poți!" etc.), decât expresii „ucigașe" („Tocmai tu!", „Cine te-a ajutat?", „Să mai vedem", „Nici nu mă așteptam la altceva" etc.).

8. Managementul stresului în clasă

- Nu aglomeraţi cu „urgenţe", ordonaţi ideile şi acţiunile, stabiliţi priorităţi după complexitatea efectelor lor, nu panicaţi elevii astfel;
- Nu uitaţi că reprezentaţi un model pentru elevi: mai ales în situaţiile de criză se cunoaşte firea, caracterul, echilibrul emoţional, raţionalitatea, organizarea. În loc să încurajaţi, induceţi panica;
- De reţinut: dacă în prevederea acţiunilor anticipaţi şi dificultăţile, greşelile tipice, abaterile posibile, întârzierile, elaboraţi variante de programe şi decizii, atunci reacţia clasei este mai aproape de normal;
- Antrenaţi şi elevii în analiza, rezolvarea crizei, pentru că au idei neaşteptate, dar se şi formează în acelaşi timp. Dacă aţi folosit situaţii problematice în lecţii, acum vor răspunde firesc;
- Dacă utilizaţi evaluarea continuă, feedback-ul, situaţiile de criză sunt diminuate, pentru că paşii mici în corectarea oportună sunt adesea mai eficienţi;
- Conştientizaţi, atenţionaţi şi elevii asupra existenţei fireşti a factorilor de stres: potenţiali (un eveniment neaşteptat), temporali (supraîncărcarea cu sarcini, informaţii), situaţionali (personali, de grup, orarul, atitudinile) sau conflictuali (în relaţiile interpersonale);
- Evitaţi să daţi, să cereţi peste capacităţile elevilor, obiectivele propuse, timpul dat;
- Respectaţi regimul de muncă propriu şi al elevilor curba de efort;
- Aşteptaţi-vă şi la evenimente, reacţii negative şi vedeţi raţiunea lor şi „partea plină a paharului";
- Utilizaţi raţional, eficient timpul şi antrenaţi-i, conştientizaţi-i şi pe elevi;
- Descărcaţi-vă energiile negative acumulate comunicând, schimbând activitatea sau modul de lucru sau expectanţele;
- Nu uitaţi: munca educativă cere o mare cheltuială de energie nervoasă, afectivă, deci asiguraţi-vă şi condiţia fizică, starea de sănătate;
- Participaţi la viaţa grupului, a şcolii, a comunităţii, pentru că stresul se diminuează, se evită autoevaluările exagerate;
- Controlaţi, fiţi atenţi la elevi şi la dvs., sesizaţi şi apariţia unor reacţii fiziologice în stres: „stările de rău" apărute, transpiraţia, ameţeala, palpitaţiile, irascibilitatea, lipsa de chef, sentimentul de incapacitate, slaba concentrare, izolarea, teama, scăderea poftei de mâncare sau invers, erupţiile cutanate, apatia, sensibilitatea crescută, insomniile, neliniştea;
- Învăţaţi elevii, folosiţi şi dvs. tehnici variate de relaxare fizică şi psihică, chiar în lecţii;
- Alternaţi tipurile de activitate, folosind mereu alte variante strategice, stiluri, moduri de comunicare, de organizare a elevilor, categorii de valori şcolare şi extraşcolare etc.

9. Managementul evaluării

- Reţineţi obiectivele centrale: succesul, eficienţa, eficacitatea, progresul;
- Nu neglijaţi criteriile de evaluare pe fiecare obiectiv. Discutaţi-le cu elevii anterior controlului;
- Nu prevedeţi control „în general", ci pe obiectivele activităţii, generale şi de referinţă;

BCU IAŞI

- Evitaţi controlul cu idei preconcepute. Formulaţi o opinie numai după acumularea datelor concrete, analizate;
- Nu urmăriţi numai critica, ci mai ales construcţia, influenţarea atitudinilor;
- Diferenţiaţi controlul după natura problemelor, dificultatea lor şi reduceţi-l la informaţii relevante;
- Interesaţi-vă şi de opinia elevilor, în timpul şi după acţiune, convingeţi-i de necesitatea evaluării continue, de faptul că obiectul ei este modul îndeplinirii sarcinilor;
- Nu exageraţi cu rolul autocontrolului sau controlul reciproc al elevilor, căci nu pot înlocui controlul, evaluarea dvs.;
- Nu confundaţi supravegherea realizării sarcinilor cu evaluarea finală a rezultatelor;
- Diversificaţi formele şi metodele de verificare, măsurare, apreciere pentru a cuprinde toate obiectivele, în evoluţia lor;
- Nu minimalizaţi evaluarea disciplinei, climatului, atitudinilor;
- În timpul controlului realizaţi şi îndrumare, corectare, dezvoltare, influenţare, motivare;
- Apreciaţi în evaluare şi contribuţiile proprii, deosebite ale elevilor (răspunsuri, atitudini, iniţiative, soluţii, sugestii);
- Fiţi atenţi la relaţiile cu elevii în timpul evaluării, la efectele lor, la manifestarea subiectivităţii ambelor părţi;
- Nu minimalizaţi efectele psihosociologice ale evaluării asupra clasei, grupurilor;
- Dacă doriţi performanţe, progres, atunci utilizaţi corect pârghia recompense-sancţiuni, aprobare-dezaprobare;
- Dacă doriţi participare, implicare a elevilor, atunci nu neglijaţi evaluarea continuă raportată mereu la cea iniţială, pe obiective;
- Dacă doriţi progres, atunci puneţi accent pe corectarea abaterilor, pe îndrumarea corectării, iar nu doar pe controlul în sine, pe evaluarea ameliorativă, nu constatativă;
- Realizaţi în faţa clasei evaluarea propriei activităţi, în raport cu obiectivele, mai ales nerealizările şi căile de corectare. Dacă faceţi o evaluare a lecţiei după criteriile pedagogice, atunci şi elevii vor înţelege mai bine specificul acţiunilor şi rolul lor aici;
- Nu aşteptaţi să vină controlul extern care să facă ordine în activitatea dvs. la clasă;
- În cazul evaluării rigide, uniforme, subiective, fără scop, aşteptaţi-vă la efecte contrarii, la slăbirea autorităţii, la apariţia liderilor informali, a tensiunilor;
- Raportaţi continuu rezultatele evaluării la celelalte activităţi manageriale: proiectare, decizie, organizare, coordonare, îndrumare, pentru reglarea acţiunilor;
- Reduceţi progresiv greşelile tipice în evaluare: formele de subiectivism, manifestarea indulgenţei sau a severităţii exagerate, egalizarea elevilor, raportarea doar la un model ales, compararea cu nivelul maxim al aşteptărilor, evidenţierea numai a lucrurilor bune, utilizarea doar a unor metode (clasice), neraportarea la obiective, raportarea numai la cunoştinţe, neantrenarea şi a elevilor, neraportarea la etapele următoare ale activităţii etc.

10. Managementul şi... legile lui Murphy

- Primul mit al managementului este că el există;
- Mai bine un plan bun azi, decât unul perfect mâine;
- Nimeni nu ştie exact ce se petrece în interiorul unei organizaţii, al unei clase;
- Mai mult se apreciază loialitatea, efortul, decât eficacitatea;

- Lumea e totdeauna dornică să lucreze la timpul trecut;
- Rezultatul îmbunătăţirii comunicării între diferiţi participanţi la activitate este o creştere imensă a neînţelegerilor;
- Este periculos să laşi lucrurile să progreseze prea repede, chiar dacă asta duce la eficienţă;
- A greşi e uman, dar mai uman e să dai vina pe alţii;
- Când te apuci de ceva, trebuie să ştii că mai înainte trebuie făcut cu totul altceva;
- Există întotdeauna o cale mai uşoară decât aceea pe care ai ales-o;
- Când treburile merg bine, ceva a mers prost;
- Propunerile, aşa cum sunt înţelese de cel care le face, vor fi înţelese cu totul altfel de ceilalţi;
- Munca în grup e ideală – îţi permite să dai vina pe altcineva;
- Perspectivele negative duc la rezultate negative, perspectivele pozitive duc tot la rezultate negative;
- Eficienţa unei activităţi este invers proporţională cu numărul participanţilor şi durata ei;
- Nici un conducător nu-şi va pierde vremea pentru a dovedi că a comis o eroare;
- Nu contează cât de mult cunoşti, munceşti, căci niciodată nu va fi destul de bine;
- Orice idee simplă va fi exprimată în modul cel mai complicat;
- Dacă treaba nu merge, ia o pauză ca să aduci o explicaţie;
- Creativitatea variază invers proporţional cu numărul celor implicaţi în realizarea unui proiect;
- Când e vorba de propriile probleme, profesorii sunt cei mai conservatori; când e vorba de problemele altora, sunt cei mai liberali;
- Problemele banale sunt prompt rezolvate. Cele importante nu sunt rezolvate niciodată;
- Niciodată nu trebuie repetată o experienţă care a reuşit;
- Oricât de bine şi-ar face munca elevul, profesorul va căuta să-i modifice efectele.

– Completaţi, din experienţa dvs., lista cu alte paradoxuri pe tema managementului;
– Nu uitaţi marea înţelepciune cuprinsă şi în proverbe, zicători, cugetări, maxime pe tema conducerii, a profesorului-manager.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBLIOGRAFIE

Adair, J., 1986, *Training for Leadership*, Mac Donald, New York.

Albu, G., 1998, *Introducere într-o pedagogie a libertăţii. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului*, Editura Polirom, Iaşi.

Andrei, A., Abăcioaie, D., 2000, *Ghidul directorului de şcoală*, Editura Colegial, Craiova.

Andrei, N., Dumitrescu, I., 1983, *Conducerea ştiinţifică a unităţilor şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Antonesei, L. *et al.*, 2000, *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*, Editura Polirom, Iaşi.

Aubert, N., 1991, *Management, aspects humains et organisationnels*, PUF, Paris.

Ausubel, D.P., Robinson, F.G., 1981, *Învăţarea în şcoală*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Barna, A., 1995, *Autoeducaţia. Probleme teoretice şi metodologice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bartlett, C.A., Ghoshal, S., 1991, *Le management sans frontières*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

Băncilă, G., Zamfir, Gh., 1999, *Algoritmul succesului. Repere actuale în învăţământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iaşi.

Bîrzea, C., 1995, *Arta şi ştiinţa educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bochensky, J.M., 1992, *Ce este autoritatea ?*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Călin, M., 1996, *Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative*, Editura ALL, Bucureşti.

Cerchez, M., Mateescu, E., 1995, *Elemente de management şcolar. Ghidul directorului de şcoală*, Editura Spiru Haret, Iaşi.

Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.), 1988, *Curs de pedagogie*, CMUB, Bucureşti.

Cerghit, I., 1997, *Metode de învăţământ*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Clouzot, O., 1989, *Enseigner autrement. Des logiques éducatives à la transparence pédagogique*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

Cohen, L., Manion, L., 1981, *Perspectives on Classroom and Schools*, Cassel, London.

Cole, G.A., 1996, *Management. Theory and Practice*, D.P. Publications, London.

Comănescu, I., 1996, *Autoeducaţia. Azi şi mâine*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea.

Cornelius, H., Faire, S., 1996, *Ştiinţa rezolvării conflictelor*, Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti.

Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), 1998, *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.

Covey, S.R., 1995, *Eficienţa în 7 trepte sau un abecedar al înţelepciunii*, Editura ALL, Bucureşti.

Cox, D., Hoover, J., 1994, *Leadership When the Heat's On*, McGraw-Hill, Inc., New York.

Creţu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iaşi.

Creţu, C., 1998, „Conţinuturile procesului de învăţământ, componentă a curriculumului", in *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, C. Cucoş (coord.), Editura Polirom, Iaşi.

BUCHAREST UNIVERSITY LIBRARY

Cristea, S., 1996a, *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cristea, S., 1996b, *Managementul organizaţiei şcolare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cristea, S., 2000, *Dicţionar de pedagogie*, Editura Litera. Litera Internaţional, Chişinău-Bucureşti.

Cucoş, C., 1994, „Raţionalitatea activităţii instructiv-educative şi proiectarea pedagogică", in *Psihopedagogie*, Neculau, A., Cozma, T. (coord.), Editura Spiru Haret, Iaşi.

Cucoş, C., 1996, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi.

Davitz, J.R.,1978, „Metode de studiere a interacţiunii în clasă", in *Psihologia procesului educaţional*, Davitz, J.R., Ball, S. (coord.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Deep, S., Sussman, L., 1997, *Secretul oricărui succes: să acţionăm inteligent*, Editura Polimark, Bucureşti.

De Landsheere, V., 1992, *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.

Delors, J. (coord.), 2000, *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie*, Editura Polirom, Iaşi.

Dewey, J., 1992, *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

D'Hainaut, L. (coord.), 1981, *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

*** *Dicţionar de psihologie socială*, 1981, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

*** *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, Éditions Nathan, Paris.

Dospinescu, V., 1998, *Semiotică şi discurs didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Dragu, A., 1996, *Structura personalităţii profesorului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Drucker, P.F., 1994, *Eficienţa factorului decizional*, Editura Destin, Deva.

Dutercq, Y., 1993, *Les Professeurs*, Hachette, Paris.

Fiedler, F.E., 1967, *Theory and Leadership Effectiveness*, McGraw-Hill, Inc., New York.

Flew, A. (coord.), 1999, *Dicţionar de filozofie şi logică*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Gagné, R.M., Briggs, L.J., 1977, *Principii de design al instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Garrido, J.L.G., 1995, *Fundamente ale educaţiei comparate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Gayet, D., 1995, *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Armand Colin, Paris.

Geissler, E.E., 1977, *Mijloace de educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Golu, P., 1988, *Orientări şi tendinţe în psihologia socială contemporană*, Editura Politică, Bucureşti.

Golu, P., 1989, *Fenomene şi procese psihosociale*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Guillotte, A., 1990, *Le professeur stratège*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

Huberman, A.M., 1978, *Cum se produc schimbările în educaţie: contribuţie la studiul inovaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Iacob, L., 1998, „Comunicarea didactică", in *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, C. Cucoş (coord.), Editura Polirom, Iaşi.

Iancu, Şt., 2000, *Psihologia şcolarului. De ce merg unii elevi „încruntaţi" la şcoală?*, Editura Polirom, Iaşi.

Ionescu, M., Radu, I. (coord.), 1995, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Ionescu, M., Chiş, V., 1992, *Strategii de predare şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Iosifescu, S. (coord.), 2000, *Manual de management educaţional pentru directorii de unităţi şcolare*, Editura ProGnosis, Bucureşti.

Iucu, R.B., 1999, *Managementul clasei de elevi. Gestionarea situaţiilor de criză educaţională în clasa de elevi*, Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu", Bucureşti.

Iucu, R.B., Pânişoară, I.O., 1999, *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare*, 1-2, C.N.I. - Coresi, Bucureşti.

Iucu, R.B., 2000, *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice şi metodologice*, Editura Polirom, Iaşi.

Jinga, I., 1983, *Inspecţia şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Jinga, I., 1993, *Conducerea învăţământului. Manual de management instrucţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Jinga, I., Istrate, E. (coord.), 1998, *Manual de pedagogie*, Editura ALL, Bucureşti.

Joiţa, E., 1995, *Management şcolar. Elemente de tehnologie managerială*, Editura Gh. Cârţu-Alexandru, Craiova.

Joiţa, E., 1998, *Eficienţa instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Joiţa, E., 1999, *Pedagogia - ştiinţa integrativă a educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.

Kneller, G.F., 1973, *Logica şi limbajul educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Kotarbinski, T., 1976, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura Politică, Bucureşti.

Langouët, G., 1995, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, E.S.F., Paris, 1995.

Lisievici, P., 1997, *Calitatea învăţământului. Cadru conceptual, evaluare şi dezvoltare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Lungu, O., Iacob, L., 1998, „Perspectiva umanistă asupra educaţiei", in *Psihologia şcolară*, A. Cosmovici (coord.), Editura Polirom, Iaşi.

Macavei, E., 1997, *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Marcus, S. *et al.*, 1987, *Empatia şi relaţia profesor-elev*, Editura Academiei, Bucureşti.

Mihuleac, E., 1982, *Ştiinţa conducerii. Metodologie şi metode de conducere*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Mihuleac, E., 1994, *Bazele managementului*, Editura Tempus, Bucureşti.

Mihuleac, E., 1999, *Ştiinţa managementului. Teorie şi practică*, Editura Tempus, Bucureşti.

Miroiu, A. (coord.), 1998, *Învăţământul românesc azi*, Editura Polirom, Iaşi.

Mitrofan, N., 1988, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Monteil, J.M., 1997, *Educaţie şi formare - perspective psihosociale*, Editura Polirom, Iaşi.

Moraru, I., 1995, *Introducere în psihologia managerială*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Năstăşel, E., Ursu, I., 1980, *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Neacşu, I., 1983, „Stimularea motivaţiei învăţării în lecţie", in *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, I. Cerghit (coord.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Neacşu, I., 1999, *Instruire şi învăţare*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Neculau, A., 1983, *A fi elev*, Editura Albatros, Bucureşti.

Neculau, A., Boncu, Şt., 1998a, „Dimensiuni psihosociale ale activităţii profesorului", in *Psihologie şcolară*, A. Cosmovici, L. Iacob (coord.), Editura Polirom, Iaşi.

Neculau, A., Boncu, Şt., 1998b, „Psihologia socială a câmpului educaţional", in *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, C. Cucoş (coord.), Editura Polirom, Iaşi.

Nicola, I., 1996, *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Nicolescu, O. (coord.), 1993, *Ghidul managerului eficient*, vol. I-II, Editura Tehnică, Bucureşti.

EDUCATIONAL INVEST LIBRARY

Niculescu, R.M., 1994, *A învăţa să fii un bun manager*, Editura Inedit, Tulcea.

Niculescu, R.M., 2000a, *Formarea formatorilor*, Editura ALL Educaţional, Bucureşti.

Niculescu, R.M., 2000b, *Curriculum naţional*, Editura ProHumanitate, Bucureşti.

Păun, E., 1999, *Şcoala - abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi.

Perrenoud, Ph., 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.

Petrescu, I., Domokos, E., 1993, *Management general*, Editura Hyperion XX, Bucureşti.

Pitariu, H., 1994, *Managementul resurselor umane*, Editura ALL, Bucureşti.

Popescu-Neveanu, P., 1978, *Dicţionar de psihologie*, Editura Albatros, Bucureşti.

Popescu, V.V., 1973, *Ştiinţa conducerii învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Potolea, D., 1982, „Stilurile educaţionale", in *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, D. Todoran (coord.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Potolea, D., 1989, „Profesorul şi strategiile conducerii învăţării", în *Structuri, strategii, performanţe în învăţământ*, I. Jinga, L. Vlăsceanu (coord.), Editura Academiei, Bucureşti.

Prodan, A., 1999, *Managementul de succes. Motivaţie şi comportament*, Editura Polirom, Iaşi.

Prost, A., 1986, *L'Enseignement s'est-il democratisé ?*, PUF, Paris.

Radu, I., Ionescu, M., 1987, *Experienţă didactică şi creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Rees, W.D., 1991, *The Skills of Management*, Third Edition, Routledge.

Riviere, R., 1991, *L'échec scolaire est-il une fatalité ? Une question pour l'Europe*, Hatier, Paris.

Salade, D., 1982, „Profesorul - modelator al personalităţii elevilor", in *Didactica*, D. Salade (coord.), Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Sălăvăstru, C., 1995, *Logică şi limbaj educaţional*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Sălăvăstru, C., 1996, *Raţionalitate şi discurs*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Smetherman, D., 1993, *School Organisation, Management, Leadership*, Carfax Publishing Company, vol. 13, 3, Oxford.

Snyders, G., 1977, *Încotro merg pedagogiile nondirective ? Autoritatea profesorului şi libertatea elevilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Stan, E., 1999, *Profesorul, între autoritate şi putere*, Editura Teora, Bucureşti.

Stanton, N., 1995, *Comunicarea*, Societatea „Ştiinţă şi Tehnică", Bucureşti.

Stănciulescu, E., 1996, *Teorii sociologice ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi.

Stefanovich, J., 1979, *Psihologia tactului pedagogic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Surdu, E., 1995, *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Ştefan, M., 1988, *Crearea situaţiilor educative*, Editura Politică, Bucureşti.

Şoitu, L., 1997a, *Pedagogia comunicării*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Şoitu, L., 1997b, *Comunicare şi acţiune*, Institutul European, Iaşi.

Toma, Şt., 1994, *Profesorul - factor de decizie*, Editura Tehnică, Bucureşti.

Văideanu, G., 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.

Vroom, V.H., Yetton, P.W., 1973, *Leadership and Decision Making*, University of Pittsburg Press.

Zamfir, C. *et al.*, 1994, *Formarea managerială în România : nevoi şi capacităţi*, Editura Alternative, Bucureşti.

În colecţia
COLLEGIUM
Ştiinţele educaţiei

au apărut:

Constantin Cucoş – *Pedagogie*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*
Constantin Cucoş – *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*
Adrian Neculau (coord.) – *Câmpul universitar şi actorii săi*
Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*
Jean-Marc Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*
Geneviève Meyer – *De ce şi cum evaluăm*
Jean Vogler (coord.) – *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*
Elena Joiţa – *Management educaţional. Profesorul-manager: roluri şi metodologie*

în pregătire:

André de Peretti, Jean-André Legrand, Jean Boniface – *Tehnici de comunicare*

În colecţia
ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI
Structuri, conţinuturi, tehnici

au apărut:

Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*
Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey – *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*
Emil Păun – *Şcoala. O abordare sociopedagogică*
Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*
Mihaela Şt. Rădulescu – *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*
Elena Joiţa – *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei*
Mihai Stanciu – *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*
Gabriela Băncilă, Gheorghe Zamfir – *Algoritmul succesului. Repere actuale în învăţământul preuniversitar*
Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice*

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

78 000

Romiţă B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*

Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă*

Stela Iancu – *Psihologia şcolarului. De ce merg unii elevi „încruntaţi" la şcoală*

Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*

Jacques Delors – *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*

Ion Albulescu, Mirela Albulescu – *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*

Adriana Albu, Constantin Albu – *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*

Bun de tipar : noiembrie 2000. Apărut : 2000
Editura Polirom • B-dul Copou, nr. 4, P.O. Box 266,
6600, Iaşi, Tel. & Fax (032) 214.100 ; (032) 214.111 ;
(032) 217.440 (difuzare) ; E-mail : polirom@mail.dntis.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7 ;
Tel. : (01)313.89.78, E-mail : polirom@dnt.ro

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax : 210.51.90

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ştiinţele educaţiei

Elena Joiţa

MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

A fi profesor-manager înseamnă o reformulare, la un nivel calitativ superior, a vechiului rol de conducător al acţiunii de formare-dezvoltare a elevilor, prin predarea, învăţarea şi evaluarea disciplinei de specialitate, prin activităţile instructiv-educative.

Managementul educaţional se circumscrie în câmpul aplicării unor principii de strategie educaţională generală şi oferă un sprijin real cadrelor didactice preocupate de autoformarea managerială, prin stilul utilizat în prezentarea problemelor, prin sintezele aplicativ-normative incluse în text sau în anexe şi prin raportarea prioritară la literatura tematică românească, pe care cititorul o poate aprofunda şi dezvolta critic.

• De la conducerea educaţiei la managementul educaţional • Managementul educaţional: ştiinţă, concepţie, principiu, acţiune, strategie, artă • Acti manageriale ale profesorului: decizie, previziune, organizare, condu coordonare, evaluare, reglare • Managementul de succes: 7 condiţii esen • Profesorul-manager şi elevii săi: managementul interactiv, al autorită libertăţii, al stărilor tensionale • Cultura managerială a profesorului: o neces actuală • Stiluri educaţionale – stiluri manageriale ale profeso • Empirism, raţionalitate, creativitate managerială • Indicatori de eval succes, eficienţă, calitate, performanţă, progres • Profesorul-manager: un dezirabil de competenţă • Un ghid practic al raţionalităţii manageria profesorului • Profesorul şi managementul schimbării

Collegium

ISBN 973-683-597-9

Editura POLIROM

BCU IASI UNIVERSITY LIBRARY